

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

**Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales
españolas desde la perspectiva de género**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Vaíllo Rodríguez

Directora
Teresa Rabazas Romero

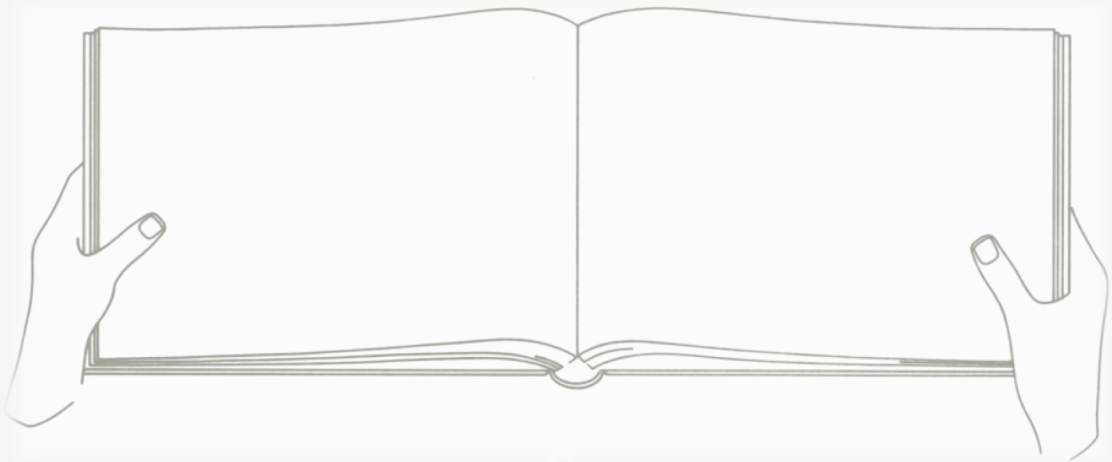
Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

-Departamento de Teoría e Historia de la Educación-

TESIS DOCTORAL



LIBROS DE TEXTO E IGUALDAD. ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA LAS EDITORIALES ESPAÑOLAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Doctoranda: María Vaíllo Rodríguez
Directora: Teresa Rabazas Romero

Año 2012

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

| | |
|---|----|
| 1. Motivo y objeto de la tesis | 11 |
| 2. Metodología | 19 |
| 2.1 Metodología empleada en la revisión bibliográfica | 19 |
| 2.2 Metodología empleada en la revisión del marco normativo | 22 |
| 2.3 Metodología empleada en la fase de diseño y aplicación del cuestionario | 24 |
| 2.4 Metodología empleada en la elaboración de las recomendaciones dirigidas a las editoriales | 26 |
| 3. Organización del trabajo de investigación | 28 |
| 4. Incidencias en el trabajo de investigación | 28 |

PARTE I. MARCO CONCEPTUAL Y LEGISLATIVO SOBRE LIBROS DE TEXTO E IGUALDAD

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL | 32 |
| 1. Presentación del capítulo | 32 |
| 2. Consideraciones iniciales en torno al libro de texto | 33 |
| 3. La investigación sobre libros de texto | 35 |
| 4. El género como variable de análisis en los libros de texto | 41 |
| 4.1 Investigaciones internacionales sobre género y libros de texto | 44 |
| 4.1.1 Investigaciones en EEUU y Gran Bretaña | 45 |
| 4.1.2 Investigaciones en el resto de Europa | 54 |
| 4.1.3 Investigaciones en Latinoamérica | 57 |
| 4.1.4 Investigaciones en Asia y Oceanía | 59 |
| 4.1.5 Investigaciones en África | 60 |
| 4.2 Investigaciones sobre género y libros de texto en el contexto español | 62 |
| 4.2.1 Estudios históricos sobre género y libros de texto | 67 |
| 4.2.2 Estudios ideológicos sobre contenidos sexistas de los libros de texto | 70 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3 Estudios sobre género y proceso de producción del libro de texto | 84 |
| 4.2.4 Guías, recomendaciones y recursos para eliminar, minimizar y/o evaluar el sexismo de los libros de texto | 86 |
| 5. Síntesis | 101 |
| CAPÍTULO II. MARCO LEGAL | 105 |
| 1. Presentación del capítulo | 105 |
| 2. Libros de texto e igualdad en el marco de la acción política internacional a favor de las mujeres | 106 |
| 3. Libros de texto e igualdad en el marco de la acción política europea a favor de las mujeres | 108 |
| 4. Libros de texto e igualdad en el marco legal español | 112 |
| 4.1 La igualdad en el desarrollo legal sobre políticas de control del libro de texto. Modelos de control y supervisión de los libros de texto en España (1970-actualidad) | 113 |
| 4.1.1 El modelo de autorización y supervisión como requisito previo | 113 |
| 4.1.2 El control de los libros de texto como supervisión a posteriori | 118 |
| 4.2 Los libros de texto en el desarrollo legal actual. Análisis de la intersección de tres leyes orgánicas | 124 |
| 4.2.1 Igualdad y libros de texto en el marco legal de educación: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y las leyes autonómicas de educación | 127 |
| 4.2.2 Igualdad y libros de texto en el marco legal a favor de las mujeres: leyes de igualdad y prevención de la violencia de género | 131 |
| 4.2.3 Comparativa autonómica: medidas emprendidas en los distintos marcos legales | 150 |
| 5. Síntesis | 157 |

PARTE II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y RECOMENDACIONES DIRIGIDAS A LAS EDITORIALES

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO III. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO | 164 |
| 1. Presentación del capítulo | 164 |
| 2. Planteamiento inicial | 165 |
| 2.1 Introducción y justificación del objeto de estudio | 165 |
| 2.2 Propósito del análisis | 166 |
| 2.3 Objetivos generales y específicos del cuestionario | 167 |
| 2.4 Variables de estudio y variables de identificación | 170 |
| 3. Metodología | 172 |
| 3.1 Naturaleza del estudio | 172 |
| 3.2 Población y muestra | 173 |
| 3.3 Instrumento de medida | 173 |
| 3.4 Recogida de datos | 179 |
| 3.5 Alcance y limitaciones | 183 |
| 3.6 Análisis de datos | 184 |
| 4. Resultados | 185 |
| 4.1 Datos de participación | 185 |
| 4.1.1 Participación por editoriales | 185 |
| 4.2 Características de las personas encuestadas | 188 |
| 4.2.1 Según puesto y sexo | 188 |
| 4.2.2 Según puesto y grupo de edad | 188 |
| 4.2.3 Según puesto y tamaño editorial | 189 |
| 4.2.4 Según puesto y antigüedad | 190 |
| 4.2.5 Según sexo y grupo de edad | 191 |
| 4.2.6 Según sexo y tamaño editorial | 192 |
| 4.2.7 Según sexo y antigüedad | 193 |
| 4.2.8 Según grupo de edad y tamaño editorial | 193 |
| 4.2.9 Según grupo de edad y antigüedad | 194 |
| 4.2.10 Según tamaño editorial y antigüedad | 195 |
| 4.3 Variable de estudio I: Formación | 196 |
| 4.3.1 Formación de base en igualdad | 196 |
| 4.3.2 Formación específica en igualdad | 199 |
| 4.3.3 Formación en el lugar de trabajo en igualdad | 201 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 Variable de estudio II: Proceso de trabajo | 207 |
| 4.4.1 Atención específica a la igualdad | 207 |
| 4.4.2 Perfiles encargados de la inclusión de la igualdad | 208 |
| 4.4.3 Criterios seguidos a la hora de introducir la igualdad | 211 |
| 4.4.4 Sistemática con la que se atiende la inclusión de la igualdad | 214 |
| 4.4.5 Existencia de directrices a nivel interno | 217 |
| 4.4.6 Uso de recomendaciones elaboradas por organismos e instituciones | 219 |
| 4.5 Variable de estudio III: Actitudes y opiniones | 225 |
| 4.5.1 Opinión acerca de la pervivencia de sexismo en los libros de texto | 225 |
| 4.5.2 Importancia concedida a la mejora de los libros de texto en relación con la igualdad | 230 |
| 4.5.3 Aceptación de la existencia de mecanismos de control/supervisión | 232 |
| 4.5.4 Legitimación de diferentes opciones de control/supervisión | 238 |
| 4.6 Variable de estudio IV: Dificultades | 242 |
| 4.6.1 Dificultades asociadas al puesto de trabajo | 242 |
| 4.6.2 Motivos que condicionan la efectiva inclusión de la igualdad | 244 |
| 4.6.3 Grado de dificultad asociado a las distintas tareas encaminadas a lograr la inclusión | 246 |
| 4.6.4 Dificultad percibida del uso de un lenguaje inclusivo | 250 |
| 4.7 Variable de estudio V: Demandas | 253 |
| 4.7.1 Demandas de tipo formativo | 253 |
| 4.7.2 Demandas en el avance de la eliminación de los sesgos sexistas | 256 |
| 4.7.3 Utilidad de las recomendaciones y orientaciones para lograr la igualdad en los libros de texto | 262 |
| 5. Interpretación de los resultados | 264 |
| 5.1 Características de la muestra y de la población | 264 |
| 5.2 Variable de estudio I | 265 |
| 5.3 Variable de estudio II | 269 |
| 5.4 Variable de estudio III | 273 |
| 5.5 Variable de estudio IV | 277 |
| 5.6 Variable de estudio V | 280 |
| 6. Síntesis | 284 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO IV. RECOMENDACIONES PARA INTRODUCIR LA IGUALDAD E INNOVAR EN LOS LIBROS DE TEXTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO | 290 |
| 1. Presentación del capítulo | 290 |
| 2. Estructura de las recomendaciones | 291 |
| 3. Objetivos de las recomendaciones | 293 |
| 4. Formato de las recomendaciones | 294 |
| 5. Recomendaciones a nivel estructural | 295 |
| 6. Recomendaciones a nivel de funcionamiento | 298 |
| 6.1 Actitudes en relación a la igualdad | 299 |
| 6.2 Capacitación en relación con la igualdad | 301 |
| 6.3 Distribución de responsabilidades en relación con la igualdad | 305 |
| 6.4 Establecimiento de directrices y pautas en relación con la incorporación de la igualdad | 308 |
| 7. Pautas para la elaboración y revisión de los libros de texto: cómo introducir la igualdad e innovar desde la perspectiva de género | 311 |
| 7.1 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a los objetivos de los libros de texto (Bloque A) | 314 |
| 7.1.1 Definición de objetivos coeducativos (Bloque A1) | 314 |
| 7.1.2 Revisión de objetivos coeducativos (Bloque A2) | 322 |
| 7.2 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a la metodología de los libros de texto (Bloque B) | 324 |
| 7.2.1 Selección de la metodología (Bloque B1) | 324 |
| 7.2.2 Elaboración de actividades y ejemplos (Bloque B2) | 330 |
| 7.2.3 Revisión de la metodología (Bloque B3) | 338 |
| 7.3 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género en la selección de los contenidos de los libros de texto (Bloque C) | 341 |
| 7.3.1 Selección de contenidos (Bloque C1) | 341 |
| 7.3.2 Elaboración de personajes (Bloque C2) | 374 |
| 7.3.3 Revisión de contenidos y personajes (Bloque C3) | 401 |
| 7.4 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a las imágenes de los libros de texto (Bloque D) | 408 |
| 7.4.1 Selección y creación de imágenes (Bloque D1) | 408 |
| 7.4.2 Revisión de imágenes (Bloque D2) | 439 |

| | |
|--|------------|
| 7.5 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género al lenguaje de los libros de texto (Bloque E) | 446 |
| 7.5.1 Utilización de un lenguaje no sexista (Bloque E1) | 446 |
| 7.5.2 Revisión del lenguaje (Bloque E2) | 466 |
| CONCLUSIONES | 471 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, NORMATIVAS Y FUENTES ELECTRÓNICAS | 485 |
| 1. Referencias normativas y otros documentos marco | 485 |
| 1.1 Ámbito internacional/europeo (por orden cronológico) | 485 |
| 1.2 Ámbito estatal (por orden cronológico) | 486 |
| 1.3 Ámbito autonómico (por orden alfabético y cronológico) | 487 |
| 2. Referencias bibliográficas | 494 |
| 2.1 Libros, capítulos de libro, artículos de revista, presentaciones a congresos | 494 |
| 2.2 Tesis doctorales y Trabajos de Fin de Máster | 524 |
| 2.3 Unidades didácticas | 524 |
| 2.4 Libros de texto | 532 |
| 3. Fuentes electrónicas | 534 |
| 3.1 Artículos de periódicos en línea | 534 |
| 3.2 Páginas web | 535 |
| ANEXO 1 | 542 |
| 1. Cuestionario dirigido a las editoriales | 542 |
| 1.1 Versión Redactores/as | 542 |
| 1.2 Versión Supervisores/as | 554 |
| ANEXO 2. CARTA DE COLABORACIÓN OFICIAL | 563 |
| ANEXO 3. DOSSIER REMITIDO A LAS EDITORIALES | 566 |

Juan de Mairena lamentaba la falta de un buen manual de literatura española. Según él, no lo había en su tiempo. Alguien le dijo: “¿También usted necesita un librito?” “Yo -contestó Mairena- deploro que no se haya escrito ese manual porque nadie haya sido capaz de escribirlo. La verdad es que nos faltan ideas generales sobre nuestra literatura. Si las tuviéramos tendríamos también buenos manuales y podríamos, además, prescindir de ellos. No sé si habrá usted comprendido... Probablemente no”.

(Antonio Machado, *Juan de Mairena*, 1936)

INTRODUCCIÓN

POEMO
Seamos,
o seremos.
de modo que podamos decir:
-¡Dadnos lo que merecemos,
o, ayudadme a vencer, sin matar a mi adversario!,
ya que
éste no es el sitio de nadie
pero aquí estamos.

(Gloria Fuentes)

1. Motivo y objeto de la tesis

El libro de texto es un objeto vinculado a nuestro presente y pasado escolar, un artefacto que ha acompañado y acompaña la trayectoria académica de muchas y muchos de nosotros, funcionando no sólo como depósito de conocimiento sino como una especie de lienzo sobre el que a menudo se dibuja la propia experiencia vital. La rotura del break de chocolate que ilustra Bonafé (2002, 11) en el siguiente párrafo es un buen ejemplo de esa convivencia entre lo académico y lo extraacadémico, que convierte al libro de texto en un mapa sobre el que se estampan acontecimientos que trascienden lo puramente curricular, dialogando frente a frente con la vida:

Todos los días millones de niñas y niños de diferentes escuelas, en diferentes países, con diferentes culturas y diferentes lenguas... entran por la puerta del aula llevando de la mano una cartera repleta de libros de texto. Algunos, además, incorporan un break de chocolate que suele reventar a la tercera patada, iniciándose un interesante diálogo estético entre la glucosa con colorante H23 y una bonita representación en la página 23 de los nefridios vibrátiles de un invertebrado, pero esta es otra historia...

Podríamos citar otros muchos ejemplos más. Las propias anotaciones y ocurrencias que el alumnado inscribe en sus páginas son susceptibles de ser entendidas como fruto de esa compleja relación entre el libro como objeto omnipresente e impuesto y los intereses, estados emocionales y resistencias de la persona que lo utiliza. De hecho, las particularidades que adquieren los libros de

texto al contacto con las características de sus dueños los alejan de su cualidad como objetos en serie. Todas y todos hemos impreso vida sobre nuestros manuales. Hace unos años una exposición¹ sobre la obra del Dalí joven reunía varios objetos con un significado especial: libros de texto de Física y Geometría que el pintor utilizó en su época de instituto, que le servían de soporte para expresar sus primeras inquietudes artísticas, y sobre cuyos márgenes retrató figuras fantásticas, paisajes y caricaturas (Imagen 1). También Francesca Woodman utilizaba libros de texto y cuadernos de ejercicios antiguos como soporte de sus libros de artista (Imagen 2). Aunque no tengamos sus mismas cualidades artísticas, todas y todos nosotros hemos dejado algún tipo de estela personal sobre los libros que han acompañado nuestra época de estudiantes.

Imagen 1. “Mujer con golondrinas”. Dibujo de Dalí en los márgenes de uno de sus libros de texto de Geometría



Fuente: Hernández Plau (2011)

¹ El periódico *La Vanguardia* publicó en su edición impresa del 5 de octubre de 2011 un artículo firmado por Hernández Plau dedicado a esta exposición, titulada “Del primer Dalí al manifest Groc (1914-1928)”, y celebrada en Cadaqués ese mismo año.

Imagen 2. Libro de artista de Francesca Woodman, impreso sobre un antiguo cuaderno de ejercicios escolares



Fuente: Woodman (2011, 2 y 3)

Pero también sucede a la inversa: los libros de texto dejan huellas en las personas que los utilizan. Además de seleccionar saberes y concretar los contenidos con los que entran en contacto alumnado y profesorado, este tipo de materiales realizan una completa narración sobre la forma en que las personas hemos ido construyendo el conocimiento y el modo en que nos hemos venido relacionando con él. Ninguna investigación que asuma como objetivo de investigación el libro de texto debería minusvalorar el poder de los mismos para influir en el alumnado, a distintos niveles. Más allá de la narración que realizan de la disciplina en cuestión, los libros de texto son capaces de articular toda una visión del mundo que nos rodea; de la forma en que nos relacionamos las mujeres y los hombres; de lo que hemos sido, somos y podemos llegar a ser.

No sabría especificar un momento concreto en el que decidiera dedicar estos años de trabajo al tema de los libros de texto, pero sin duda el germen de este trabajo doctoral nace de esa fascinación, casi obsesiva, por el modo en que

la vida se filtra a través de los libros y los libros interpelan a la vida. Sé que hubo un día en que, ya finalizada mi formación inicial universitaria, me pregunté, viendo el escaso número de autoras que figuraban en una antología de poesía española de los años sesenta, dónde estaban las mujeres en la literatura, en los libros, en la propia psicología académica cuyo estudio yo misma acababa de finalizar.

Hay preguntas que te sacuden, que provocan en ti una auténtica convulsión intelectual. Ésta fue de ese tipo de preguntas. Cuando surgió, me planteé cómo no se me había ocurrido antes, yo que había crecido leyendo a Gloria Fuertes, a Ana María Matute, a Carmen Martín Gaité. Mi propia visión de la realidad, del papel que yo, como mujer, ocupaba en este mundo, cambió. A partir de aquel momento nunca pude dejar de preguntarme por el lugar que ocupan las mujeres en eso que nos llega tiznado de universal, pero que rara vez lo es. Dediqué mi primer trabajo doctoral a investigar sobre el tema del género y la creatividad literaria², y obtuve una beca para trabajar en el antiguo Centro de Investigación y Documentación Educativa³, en el área de género y educación. Precisamente fue en este contexto institucional donde comenzó a crecer mi interés por un tipo particular de libro, el libro de texto, y en el que empecé a ser consciente de la insuficiencia de algunas de las medidas adoptadas en materia de igualdad de oportunidades si éstas no se traducen en un cambio real y efectivo de los materiales con los que el alumnado tiene contacto diario y directo en las aulas. Sin restarles todo el valor que se merecen, me preguntaba de qué sirven las celebraciones del 8 de marzo, de qué sirven los planes de igualdad en educación si niñas y niños, chicas y chicos, salen de sus escuelas e institutos sin saber nombrar apenas unos cuantos nombres de mujeres relevantes en la historia

² La tesina “Creatividad literaria y género: psicología de la literatura y poesía femenina contemporánea” (inédita) se propuso como objetivo dilucidar en qué medida la desigual aparición de las mujeres poetas puede relacionarse con una categorización de la creatividad literaria donde los valores asignados a la personalidad, el proceso y el producto creativo han sido conceptualizados como masculinos. En este sentido, el trabajo parte de la afirmación de Maslow (1992, 87), según la cual “no podemos estudiar la creatividad en su sentido fundamental hasta que no nos demos cuenta de que prácticamente todas las definiciones de creatividad que hemos utilizado son esencialmente definiciones y productos masculinos o varoniles”.

³ Actualmente denominado Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

del conocimiento, y si sus libros continúan trasladándoles una visión del pasado y del presente donde nosotras apenas aparecemos como sujetos anecdóticos.

El tema de estudio no es nuevo. En relación con la igualdad, el libro de texto lleva siendo analizado, evaluado, desde hace décadas. Numerosas investigaciones han abordado su papel en la transmisión y perpetuación de roles y estereotipos sexistas, estudiando los sesgos androcéntricos que, implícita o explícitamente, reposan en sus imágenes, contenidos y lenguaje. A pesar de esa dilatada tradición académica en torno a la intersección entre género y libros de texto, nos acercamos al mismo convencidas de la necesidad de abordarlo desde nuevas perspectivas de análisis, y confiando en la viabilidad de tratarlo desde un enfoque innovador.

En efecto, las primeras revisiones sobre el conjunto de la bibliografía generada nos permitieron detectar una serie de carencias en la producción académica. Por lo común, la mayoría de las investigaciones han optado por realizar análisis de contenido sobre los libros de texto, evaluando la presencia de las mujeres a nivel cuantitativo y/o cualitativo. A pesar de que algunos de esos acercamientos han tratado de trasladar sus conclusiones a las editoriales, advertimos que existen escasos trabajos realizados desde una perspectiva aplicada, es decir, que se hayan propuesto desde el inicio generar alternativas de cambio dirigidas a las personas encargadas de la elaboración de esos mismos materiales. Quizá como consecuencia de esa laguna, las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han señalado el escaso avance que se observa en cuanto a la eliminación del sexismo y el androcentrismo en los libros de texto, e incluso han constatado cierto retroceso en algunas cuestiones, como el uso no sexista del lenguaje (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009). Asimismo, detectamos un escaso número de estudios en los que se haya solicitado la colaboración de las editoriales, o incidido en el proceso de producción del libro de texto.

Todas esas limitaciones nos sirvieron de inspiración y guiaron las fases iniciales del trabajo doctoral. El nuestro resultó ser un problema de estudio

tangible, un obstáculo que persiste y sobre el que las medidas emprendidas parecen ser del todo insuficientes, habida cuenta de resultados como los expuestos en las líneas precedentes. A pesar de todas las suspicacias que genera el tema de la igualdad, un simple vistazo por la nómina de personajes relevantes que propone, pongamos por caso, un libro de Historia (sin entrar en otros análisis más minuciosos, como su caracterización o el uso del lenguaje) da cuenta de la escasa o nula aparición de las mujeres y su supeditación a determinados patrones o partes aisladas del libro de texto.

En tanto que nos enfrentamos a un problema tangible (la persistencia de sesgos sexistas y androcentristas en los libros de texto), la filosofía de este trabajo ha consistido en no alejar nuestro objetivo de esa realidad hacia la que miramos. En este sentido, asumimos como propia la frase de Johnsen (2006, 296), según la cual el libro de texto debe representar “tanto un objetivo de investigación como un resultado de la misma”.

Impregnándonos de esa idea, decidimos centrar el propósito de la investigación en la elaboración de un recurso que, dirigido a las editoriales, oriente la eliminación de los sesgos sexistas y androcentristas de los libros de texto, proporcione recomendaciones para incorporar en ellos objetivos coeducativos y contenga propuestas dirigidas a innovar desde la perspectiva de género.

Las personas familiarizadas con el tema advertirán que no es el nuestro el primer intento por proporcionar un recurso de este tipo. En las últimas décadas han salido a la luz algunas (no demasiadas) iniciativas, fundamentalmente de manos de administraciones educativas e instituciones, que han adquirido comúnmente la forma de guías de buenas prácticas editoriales. La novedad de nuestra propuesta, frente a estos otros trabajos, reside en intentar superar ciertas limitaciones en las que, a nuestro juicio, incurren este tipo de recursos. En primer lugar, consideramos necesario basar las recomendaciones en una evaluación inicial que permitiera acceder a información de primera mano sobre cuál es el proceso que se lleva a cabo en las editoriales cuando se elabora un libro de texto,

y la atención que se presta en el mismo a la vigilancia de la igualdad. Por otro lado, decidimos centrar nuestros esfuerzos en proporcionar un recurso que, lejos de tratar a las editoriales como bloques homogéneos, se esforzara por condensar una serie de protocolos de fácil aplicación a la propia idiosincrasia de cada empresa, así como a las distintas fases y/o perfiles profesionales que se dan cita a lo largo del proceso de elaboración de un libro de texto.

Este carácter eminentemente aplicado no hizo pertinente la delimitación de ninguna hipótesis de partida. No obstante, sí se definieron una serie de objetivos generales, a partir de los que se diseñaron otros específicos, como se verá al abordar la metodología concreta de las distintas fases de trabajo. En concreto, la investigación asume cuatro objetivos generales (para ganar en claridad expositiva, cada uno de ellos se ha hecho corresponder con un capítulo del presente trabajo doctoral):

1. Delimitar el estado de la cuestión, que de cuenta de la producción bibliográfica generada hasta el momento, a nivel nacional e internacional, sobre la intersección entre género y libros de texto.

2. Analizar el compendio de regulaciones que, a nivel legal, han sido elaboradas en España desde el año 1970 hasta la actualidad sobre esa misma intersección temática.

3. Recoger información detallada sobre los procedimientos y recursos concretos que emplean las empresas editoras para introducir y vigilar el principio de igualdad en sus libros de texto y eliminar los sesgos sexistas de los mismos, en aras a detectar necesidades, dificultades y demandas.

4. Redactar, a partir de las respuestas de las editoriales y de la información recabada en todas las fases de trabajo precedentes, un recurso con recomendaciones dirigidas a asistir la eliminación de los sesgos sexistas y

androcentristas de los libros de texto, incorporando la coeducación e innovando desde la perspectiva de género.

Resulta obvio pensar que un trabajo de este tipo parte de una confianza en el libro de texto como un depósito de valores que puede contribuir a crear una sociedad más justa y democrática, y a formar a personas más libres. Frente a su consideración como un mero reflejo de la realidad, somos de la opinión que los libros de texto poseen la capacidad de construir y proyectar aquello que representan, un hecho que nunca deberían pasar por alto las personas encargadas de su elaboración. Recuerdo que, en una conversación con una editora de libros de texto de Formación Profesional, ésta defendía que las imágenes contenidas en las publicaciones de la editorial no incluyeran apenas personajes femeninos, “porque muy pocas mujeres cursan este tipo de estudios, o trabajan en tales ocupaciones”, decía. Otro editor justificaba este mismo hecho, argumentando que los libros de texto debían plegarse a lo que ocurre en la realidad, evitando dibujar sociedades “utópicas en exceso”. Dejando de lado este concepto de utopía como algo pernicioso (¿no nacen de la utopía los avances de la humanidad?), lo que olvidan este tipo de discursos es que nada existe si no se piensa, se nombra o se representa antes. Tal como han señalado otras autoras (Manassero, 2002, 2003), es posible que una de las razones por las que las chicas no se decanten por este tipo de estudios y profesiones se deba a que los propios libros de texto trasladan un discurso del que ellas están excluidas. Más que un espejo fidedigno de la realidad, las páginas de los libros de texto son esbozos de lo que ésta puede llegar a convertirse. Cuando se inserta una ilustración en la que aparece un padre cuidando a su hijo, no lo hacemos porque existan casos reales de personas que acometen ese tipo de tareas (que, por supuesto, las hay), sino porque ese dibujo sirve para fomentar y dar valor a ese tipo de conductas.

Elaborar libros inspirados en valores democráticos y equitativos supone dar cabida a verdaderos ejercicios de democracia y de equidad. Ello pasa por nombrar a las mujeres, por representarlas, por incluir sus contribuciones a la

historia de la humanidad. No se trata, como escribe Gloria Fuertes en el poema que precede a esta introducción, de que nadie le quite el sitio a nadie, sino de que cada cual (especialmente las mujeres, eternas olvidadas) ocupe, por fin, el lugar que le corresponde.

2. Metodología

La metodología empleada a lo largo del trabajo de investigación puede calificarse de ecléctica y variada, en tanto que ha combinado técnicas cuantitativas y cualitativas, dependiendo de las necesidades y particularidades de cada fase de trabajo. Aunque algunas serán objeto de un desarrollo más extenso en posteriores apartados, detallamos a continuación la metodología empleada en cada caso, condensándola aquí como una forma de ofrecer una panorámica de conjunto sobre el proceso llevado a cabo.

2.1 Metodología empleada en la revisión bibliográfica

Como ya se ha apuntado, la búsqueda bibliográfica tuvo por intención localizar, revisar y sistematizar el conjunto de acercamientos elaborados sobre el tema de estudio, dentro y fuera de nuestras fronteras. Además, como objetivos específicos, esta parte de la investigación se propuso:

- Reunir, ordenar y catalogar los recursos disponibles, posibilitando una taxonomía que permitiera no sólo la clasificación del conjunto de los acercamientos llevados a cabo sino también su posterior inclusión en las recomendaciones dirigidas a las editoriales.
- Determinar las principales líneas de análisis en torno a las que se ha centrado la producción académica.

- Identificar sus particularidades, detectando aquellas líneas de investigación que han recibido una menor atención por parte de la comunidad investigadora.

En relación con la selección de las fuentes documentales, la búsqueda bibliográfica ha hecho uso de distintas bases de datos educativas, catálogos bibliotecarios y páginas webs de carácter oficial. Con respecto a las primeras, se han incluido las bases Redined, la base de datos del Instituto de la Mujer, Teseo, Dialnet, Compludoc y la base del centro MANES, además de bases de datos de carácter europeo e internacional, como ERIC, Eurypedia, el British Education Index y Reduc. A los catálogos bibliotecarios de Sabini, Cisne y la Biblioteca Nacional de España se ha sumado Rebiun, red interuniversitaria cuyo catálogo colectivo se nutre de la información de todas las bibliotecas universitarias y científicas españolas. Por último, y dado nuestro especial interés por localizar materiales curriculares (desde libros de texto a unidades didácticas) elaborados desde una óptica coeducativa, se revisaron las páginas webs de las administraciones de educación y los organismos de igualdad de cada una de las comunidades autónomas del estado español, en las que suelen difundirse este tipo de registros, a menudo editados y/o promovidos por esas mismas instituciones y no accesibles desde catálogos y bases de datos al uso (Figura 1).

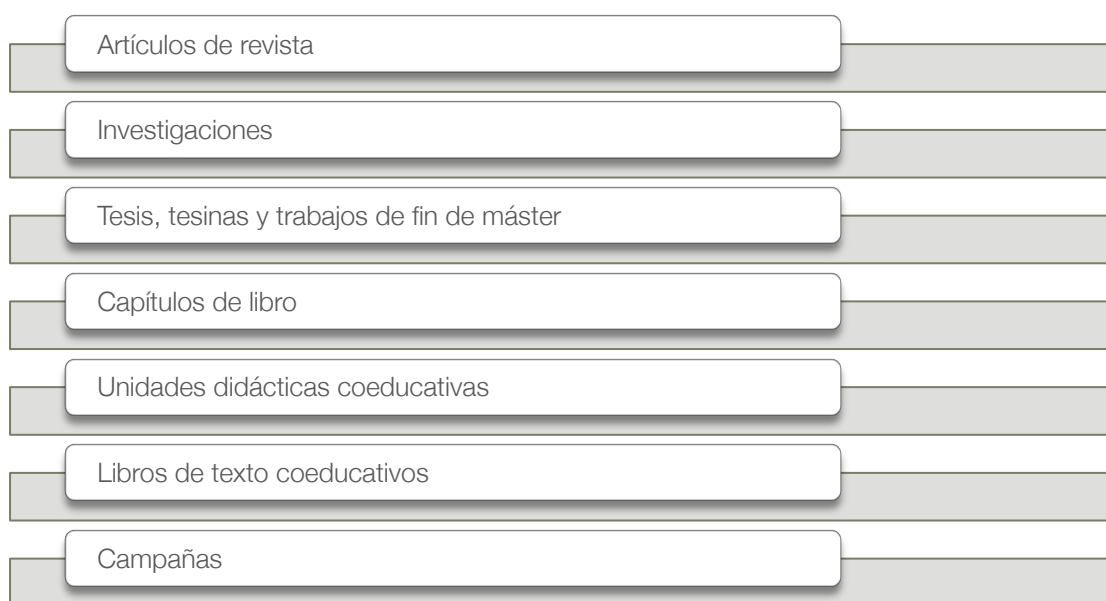
Figura 1. Fuentes documentales empleadas en la revisión bibliográfica



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los descriptores, se han utilizado tanto términos relativos a la diferencia sexual (*sexo/género/mujer*) como al problema de estudio (*sexismo/androcentrismo*) y al tipo de material en el que se centra la revisión (*libros de texto/materiales curriculares*). Todos los términos de cada grupo se cruzaron, de forma que en total se obtuvieron distintas combinaciones de palabras. Para las búsquedas en inglés, se utilizaron los mismos descriptores, traducidos a este idioma.

Los resultados de la búsqueda fueron sometidos a un proceso de filtrado y selección, en base a una serie de criterios. El principal fue el relativo al ámbito temático de los recursos. En este sentido, únicamente se han tenido en cuenta en la revisión aquellas entradas cuyo tema principal es el sexismo en los libros de texto. No se han considerado, por ejemplo, los trabajos que realizan un acercamiento a las desigualdades presentes en el sistema educativo, tratando, como una variable más, los libros de texto, ni cualesquiera otros en los que la atención a los mismos ocupa un lugar secundario en el análisis. Para el filtrado de los materiales y unidades didácticas elaboradas desde una perspectiva coeducativa, se añadieron criterios relativos al área: sólo se han examinado las referidas a un área curricular o asignatura específica. De esta forma, no se han incluido los materiales creados para trabajar en el aula determinados temas relativos al género y/o la igualdad de oportunidades (como la violencia machista, o la conmemoración del 8 de marzo), sino exclusivamente aquellos concebidos con el propósito de superar los sesgos androcentristas y sexistas del currículo y/o los propios libros de texto. En ninguno de los casos se delimitaron acotaciones geográficas ni temporales, a pesar de lo cual, con respecto a este último punto, la inmensa mayoría de los registros localizados fueron posteriores a la década de los años sesenta. Con respecto al tipo de recursos, se establecieron siete categorías para facilitar la clasificación de las entradas (Figura 2).

Figura 2. Tipo de recursos localizados en la revisión bibliográfica

Fuente: Elaboración propia

Con posterioridad a la fase de filtrado se llevó a cabo la codificación de los recursos, para lo cual se diseñó una ficha (ligeramente distinta en función de la naturaleza del material) que contenía información relativa al título del recurso, su autoría, dirección (en el caso de trabajos doctorales y/o de fin de máster), la categoría a la que pertenece (de entre las señaladas en el párrafo anterior), el año de su publicación y un pequeño resumen. El resultado de esta labor de recogida de datos es un extenso compendio de la bibliografía localizada a nivel nacional e internacional que cumple los criterios marcados. Su ordenación, clasificación y codificación responde a un esfuerzo, que juzgábamos necesario, por reunir el extenso volumen de aproximaciones generadas desde hace décadas al problema de estudio.

2.2 Metodología empleada en la revisión del marco normativo

Los objetivos específicos de la segunda fase de la investigación, que se propone analizar las regulaciones desarrolladas en el contexto español en torno a la intersección entre igualdad y libros de texto, pasaron por:

1. Conocer los distintos modelos de control administrativo que han regulado el libro de texto desde 1970, examinando la atención específica que dedicaron estas regulaciones al tema de la igualdad.
2. Revisar el marco normativo actual sobre el que descansa el desarrollo, la producción y la circulación de los libros de texto, analizando aquellas prescripciones legales que tienen que ver con la garantía y la vigilancia de la igualdad.

Para conseguir ambos objetivos, la búsqueda normativa consideró como fuentes documentales el Boletín oficial del Estado (BOE), los boletines oficiales de cada una de las comunidades autónomas y la base de datos LEDA. En el primer caso se acudió a todas aquellas regulaciones desarrolladas en torno al libro de texto, realizándose búsquedas en las mencionadas fuentes a través de ese mismo descriptor. Para revisar el desarrollo normativo actual sobre libros de texto e igualdad se ha trabajado sobre dos compendios legislativos: por un lado, el de educación (que incluye la ley de educación estatal en vigor y las leyes de educación autonómicas) y lo que hemos denominado el “marco legal a favor de la igualdad”, que engloba las leyes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (estatal y autonómicas) y las leyes de prevención de la violencia machista (estatal y autonómicas). Ambos desarrollos normativos, como se verá en el capítulo IV, a pesar de no ser específicos del libro de texto, contienen importantes prescripciones en lo relativo a la garantía y la vigilancia de la igualdad en los mismos.

Una vez localizada la normativa, llevamos a cabo un análisis *cruzado*: en los desarrollos específicos centrados en el libro de texto se buscó aquel articulado relativo al tema de la igualdad, mientras que en los textos legales sobre políticas de igualdad se estudiaron las disposiciones que aludían al sistema educativo en general, y al libro de texto en particular. A la fase descriptiva del análisis (en base a la que se detalla la situación particular de cada comunidad autónoma) se sumó

otra yuxtapuesta, cuyo objetivo fue la comparación de las diversas medidas emprendidas.

2.3 Metodología empleada en la fase de diseño y aplicación del cuestionario

La consulta a las editoriales se planteó como una evaluación inicial que sirviera para realizar una primera detección de necesidades a partir de la que desarrollar las posteriores recomendaciones. Para la recogida de datos se diseñó un instrumento de medida, un cuestionario, dirigido a las personas encargadas de la redacción y la supervisión de los libros de texto. Nuestro interés fundamental en esta fase de la investigación respondió a un esfuerzo por acceder a información poco explorada sobre la filosofía y la praxis imperante en el seno de las editoriales, por cuanto ello pudiera desvelar dificultades y condicionantes que limitan la mejora de los libros de texto.

A la hora de diseñar el cuestionario, se establecieron objetivos generales y específicos, en base a los que definimos variables de estudio e indicadores y se elaboraron los ítems concretos de la herramienta. Aunque serán abordados con mayor detalle en el capítulo V, anticipamos aquí que el cuestionario respondió a cinco objetivos generales (Figura 3), que se hicieron corresponder con sus respectivas variables de estudio: Formación (Variable I), Proceso de trabajo (Variable II), Actitudes y opiniones (Variable III), Dificultades (Variable IV) y Demandas (Variable V).

Además de las variables de estudio, se delimitaron otras cinco variables de identificación, referidas tanto a características de las propias editoriales como de las y los profesionales que contestaron el cuestionario. Entre las primeras, se consideró el tamaño de la editorial desde la que respondieron las y los participantes. Como características de las personas encuestadas se tuvieron en cuenta el perfil profesional, el sexo, la edad y la antigüedad en el puesto de trabajo.

Figura 3. Objetivos generales del cuestionario dirigido a las editoriales

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a la variabilidad de perfiles profesionales en las editoriales, y al interés por incluir esa diferenciación profesional como una variable de identificación susceptible de arrojar diferencias en los patrones de respuesta de las y los participantes, se diseñaron dos instrumentos: un cuestionario dirigido a personas encargadas de la redacción de libros de texto y otro destinado a las responsables de su revisión.

Con carácter previo a la aplicación del cuestionario, se contactó con todas las editoriales de libros de texto del panorama estatal, solicitando su participación en el proyecto (en el capítulo IV se suministra más información sobre este punto). Las y los participantes completaron su respuesta de manera telemática: los

cuestionarios fueron auto-administrados a través de su alojamiento en una página web.

Una vez recogidos los datos (el número de editoriales participantes ascendió a 18), éstos fueron analizados por medio del programa estadístico SPSS, utilizando la prueba Chi cuadrado, el test de Wilcoxon y el test de Kruskal-Wallis para determinar la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las variables de estudio (Formación, Proceso de trabajo, Actitudes y opiniones, Dificultades y Demandas) y las variables de identificación (sexo, puesto, grupo de edad, tamaño editorial y antigüedad).

2.4 Metodología empleada en la elaboración de las recomendaciones dirigidas a las editoriales

La fase de redacción de las recomendaciones dirigidas a las editoriales se concibió como el resultado del resto de aproximaciones precedentes, condensando toda aquella información susceptible de ser aplicada al trabajo editorial y respondiendo a las demandas puestas de manifiesto tras la aplicación del cuestionario. En este sentido, el objetivo de las diferentes orientaciones no es otro que asistir y guiar a las personas encargadas de la elaboración de los libros de texto, proporcionando pautas para: evitar el sexismo y el androcentrismo, integrar objetivos coeducativos e innovar desde la perspectiva de género.

El recurso se concibe como un material didáctico y, como tal, ha sido elaborado teniendo en cuenta una serie de criterios y/o principios:

- Función del material: las distintas recomendaciones, protocolos y pautas nacen con la vocación de proporcionar conocimientos teórico-prácticos que permitan avanzar en la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto. Particularmente, responden a la intención de delimitar criterios y directrices específicas, poner a disposición del público destinatario publicaciones y recursos con una aplicación directa en su trabajo diario y

revisar aquellas cuestiones que, vinculadas a la praxis editorial (recursos y proceso de trabajo), pueden mejorarse para responder a esta cuestión de una forma más efectiva.

- Adecuación al público destinatario: en la medida en que el recurso pretende convertirse en una herramienta de información y de consulta en el trabajo diario de las editoriales, su elaboración ha insistido en la capacidad de las recomendaciones para adaptarse a las particularidades propias de las organizaciones y personas a las que van dirigidas. En este sentido, una de sus características definitorias ha sido su interés por proporcionar pautas ajustables tanto a la idiosincrasia de las propias editoriales como a los diferentes perfiles profesionales que intervienen en el proceso de elaboración de un libro de texto. Frete a la homogeneidad con que aparecen este tipo de recomendaciones en otras guías y recursos al uso, las diferentes orientaciones han sido desgranadas aludiendo al perfil profesional de la persona encargada de llevarlas a cabo, o en su defecto, de la fase específica de trabajo a la que tales consideraciones deberían tenerse en cuenta.
- Aplicabilidad del material: cualquier proceso de diseño de un material concebido con fines didácticos exige una trama de decisiones continuas a través de las que se va perfilando la organización y secuenciación de los contenidos y otras cuestiones de formato. Este conjunto de idas y vueltas a menudo resulta ser una de las fases más complicadas de la elaboración de los recursos, pues exige tener muy clara la estrategia a utilizar. En nuestro caso, el recurso se ha elaborado a partir de una presentación de los contenidos que combinase elementos teóricos y prácticos, ofreciese una amplia diversidad de recursos y resultase atractivo y manejable para las personas destinatarias.
- Creatividad y flexibilidad: otro de los principios que han guiado la elaboración de las recomendaciones ha sido la apelación a la libertad

creativa de las y los profesionales de la edición. Este tema (como se verá al analizar las respuestas recopiladas al cuestionario, en el capítulo V) centra muchas de las preocupaciones del sector editorial, que teme ver mermada su libertad al plegarse a directrices y pautas. Muy al contrario, la redacción de nuestras propuestas no ha servido al propósito de elaborar un material cerrado, definitivo, sino dinámico y flexible, que pueda adaptarse y nutrirse al entrar en contacto con la metodología de trabajo de cada editorial y/o profesional.

3. Organización del trabajo de investigación

La estructura del presente trabajo doctoral se presenta dividida en dos bloques: en primer lugar, se presentan los capítulos relativos al marco conceptual y legal del libro de texto, siempre en relación con la variable género. El segundo bloque recoge el desarrollo de la parte *aplicada* del trabajo, es decir, el diagnóstico de las necesidades y situación de las editoriales respecto a la incorporación del principio de igualdad en los libros de texto y la presentación de las recomendaciones dirigidas a las editoriales.

En lo relativo a la exposición de los capítulos del segundo y tercer bloque, hemos optado por abrir y cerrar cada uno de ellos con un primer texto introductorio, que sirve para presentar los objetivos y contenidos específicos que se abordan en cada parte del trabajo. Del mismo modo, los capítulos se cierran con un pequeño texto que sintetiza lo expuesto en ese apartado específico, y que sirve para anunciar el inmediatamente posterior.

4. Incidencias en el trabajo de investigación

La revisión documental contenida en la primera parte de la investigación se llevó a cabo en distintas fases: en diciembre de 2011 se recogieron los principales resultados, y a lo largo del mes de agosto de 2012 procedimos a su

actualización, habida cuenta del margen transcurrido, que había dado pie a la incorporación de nuevos documentos. Al acudir de nuevo a la base ERIC nos percatamos de que ésta había sufrido ligeras modificaciones. Un aviso en su página *web* alertaba entonces (y lo sigue haciendo en el momento de redacción de este párrafo) de la filtración, en los archivos descargables que proporciona la herramienta, de información personal relativa a datos privados de las y los investigadores. La consecuencia de ello fue la limitación del acceso a tales recursos, que ahora no están disponibles cuando se efectúa la búsqueda. Debido a este motivo, en la bibliografía del trabajo doctoral no se han incorporado los links directos a tales enlaces, sino que (como sugieren las normas bibliográficas emitidas por la APA⁴ en su sexta edición) únicamente se proporciona el código de localización al documento que proporciona ERIC.

La segunda incidencia que queremos destacar tuvo que ver con la aplicación del cuestionario a las editoriales. Como ya se ha comentado, se programó (para facilitar la participación), que éste fuera auto-administrado desde una página *web*. En un principio, la intención fue mantener la aplicación abierta a lo largo de un mes y medio, tiempo que juzgábamos suficiente para recoger las respuestas de las personas participantes. No obstante, dado el volumen de trabajo que manifestaban tener en esa época del año las propias editoriales, y ante la petición general de ampliar el plazo para poder involucrarse en el proyecto, el cuestionario se mantuvo abierto a lo largo de otro mes y medio más, resultando finalmente accesible a las editoriales durante unos tres meses en total.

⁴ Las siglas APA responden al acrónimo de la American Psychological Association, cuyo estilo es comúnmente utilizado en las ciencias sociales y otras disciplinas, y a cuya sexta revisión (llevada a cabo en 2012) se ciñe la bibliografía del presente trabajo.

**PARTE I. MARCO CONCEPTUAL Y LEGISLATIVO SOBRE
LIBROS DE TEXTO E IGUALDAD**

CAPÍTULO I. MARCO CONCEPTUAL



1. Presentación del capítulo

El objetivo de los siguientes epígrafes es repasar la tradición investigadora generada en torno a la intersección entre género y libros de texto, tanto en el marco de la investigación internacional como en el contexto estatal. Para ello, realizaremos en primer lugar unas breves consideraciones respecto al libro de texto como objeto de transmisión cultural y herramienta pedagógica, perfilando algunos de los debates surgidos en torno a su conceptualización, funciones y perspectivas de estudio.

A continuación, trataremos de dilucidar cómo y en qué momento se incorpora la variable género como elemento de análisis de este recurso didáctico, vinculando las conexiones entre esta tradición investigadora, los estudios de las mujeres y la epistemología feminista. Por último, iniciaremos un recorrido por la bibliografía generada en torno al tópico, siguiendo un criterio expositivo de tipo geográfico, que repasará la tradición académica y las perspectivas de análisis sobre el sexismo y el androcentrismo de los libros de texto emprendidas en los cinco continentes. El apartado se cierra con la revisión de los trabajos producidos en el contexto español, agrupados en torno a una taxonomía que divide la extensa bibliografía disponible en distintas líneas temáticas.

2. Consideraciones iniciales en torno al libro de texto

A pesar de las incesantes polémicas que provoca su uso, su contenido o su forma, la importancia que han tenido y tienen los libros de texto apenas necesita justificación. Además de su peso en el panorama global de la edición nacional⁵ y en los hábitos de lectura y consumo⁶, los libros de texto, como artefactos al servicio de la transmisión cultural, han sido considerados como “los libros de la sociedad, los únicos que son obligatorios” (Van Dijk, 2002, 29; citado en Reiris, 2005) o “nuestro producto cultural más complejo” (Borre Johnsen, 1996, 23).

Desde su surgimiento en el siglo XIX como objetos de enculturación (Escolano, 1993; Mínguez y Beas, 1995), el destacado interés académico despertado en torno a ellos ha cristalizado en un amplio catálogo de perspectivas e interpretaciones, considerando su multidimensionalidad como “productos de consumo, soportes de conocimientos, fuentes de ideología y normas culturales e instrumentos que sirven a fines pedagógicos” (Tiana, 1999, 102). A grandes rasgos, los análisis vertidos sobre el libro de texto han asumido un punto de vista político-sociológico, o psico-pedagógico, con mutuas influencias. Desde la primera perspectiva, han sido considerados como símbolos de la identidad cultural de las naciones, transmisores y reproductores de los valores, normas y tradiciones que cada sociedad entiende como propios (Altbach, 1991; Choppin, 1993; Mínguez y Beas, 1995; Verdelhan-Bourgade *et al.*, 2007) y objetos de adoctrinamiento al servicio de los grupos en el poder (Apple, 1986, 1994). Por su

⁵ La *Panorámica de la Edición en España 2010* cifró la edición de libros de texto en 16.655 títulos. A pesar de que el dato supone un descenso con respecto a años anteriores, representa, en el conjunto de los subsectores de la edición nacional, más del 15% del total de la oferta de títulos para ese mismo año. La tirada media del subsector de los libros de texto fue, también para 2010, la segunda mayor, por encima de los libros de creación literaria y sólo por debajo de los libros infantiles y juveniles (Ministerio de Cultura, 2010, 64). Una información más detallada sobre las estadísticas del libro de texto puede consultarse en los informes de ANELE, las estadísticas sobre la producción editorial de libros del Instituto Nacional de Estadística o los datos estadísticos proporcionados por la Federación de Gremios de Editores de España (consultar Webgrafía).

⁶ Según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011*, del 57,3% de personas encuestadas que afirmaron haber comprado algún libro en el último año, un 32% de la muestra adquirió libros de texto, y un 15,7% compró única y exclusivamente libros de texto (Ministerio de Cultura, 2012, 80).

parte, los análisis de tipo psico-pedagógico han enfatizado el papel de los libros de texto como vehículos de la socialización del individuo (Choppin, 1993) y como códigos de selección cultural que traducen una forma concreta de hacer pedagogía (Torres Santomé, 1994; Martínez Bonafé, 2002).

A pesar de las múltiples perspectivas desde las que han sido abordados, es difícil encontrar entre la literatura especializada una definición única y consensuada de lo que es un libro de texto. Choppin (1980, 2), de hecho, lo presenta como un “objeto a definir”, y subraya la ausencia de investigaciones dirigidas a proporcionar una definición sobre este objeto, “comme si son apparence familière lui conférait d'emblée une réalité indiscutable et des contours précis” (1980, 2).

A este hecho se suma la dificultad intrínseca de elaborar una taxonomía que acote y diferencie al libro de texto del amplio abanico de herramientas y textos concebidos con fines pedagógicos. El propio Choppin (1980) establece una distinción en base a la función con la que son concebidos los textos y la frecuencia con la que son utilizados. Señala por un lado, los libros de texto en sentido estricto, cuya consideración como tal se impone en base a la intención del propio/a autor/a o editor/a (reflejada de forma explícita en su título y/o de forma manifiesta en su estructura) y por otro, aquellos libros que no han sido concebidos como libros de texto pero cuyo uso recurrente en las aulas los convierte en libros escolares (por ejemplo, diccionarios, atlas, etc.). Otros autores han elaborado categorías más detalladas, como Selander (1995), quien divide los textos pedagógicos en textos sobre la educación misma (textos científicos, artículos de prensa, normas curriculares, etc.), textos para la educación y textos usados en clase (novelas, historietas, periódicos, etc.). Dentro de la segunda categoría, distingue entre textos judiciales y sobre normas o regulaciones, suplementos curriculares y sílabas, por un lado, y textos pedagógicos, textos

escolares, libros de ejercicios, lecturas y películas, vídeos, etc. publicados con fines educativos, por otro (1995, 131-132)⁷.

En aras a delimitar nuestro objeto de estudio, tomaremos una definición que nos sirva de punto de partida y permita acotar la investigación en este sentido. Recurrimos aquí a la proporcionada por la UNESCO (2005, 12), que entiende el libro de texto como “el tipo de material curricular compuesto por texto y/o imágenes y diseñado para proporcionar determinados resultados educativos; tradicionalmente, un libro impreso y encuadernado que incluye ilustraciones e instrucciones para facilitar las secuencias de actividades de aprendizaje”⁸.

3. La investigación sobre libros de texto

En la década de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo, distintos organismos internacionales interesados en mejorar el entendimiento y la convivencia entre los pueblos señalaron el rol del libro de texto como un artefacto cultural con un destacado papel en la promoción de la paz y la convivencia. Estas iniciativas sirvieron como germen de su tradición investigadora, pues dieron lugar a la realización de encuentros y estudios que analizaban ya el componente ideológico presente en los libros de texto, insistiendo en su función como catalizador de actitudes y creencias sesgadas sobre determinados grupos y/o personas. En 1946, la Conferencia General de la UNESCO aprobó una resolución que establecía el *Programa para la mejora de los libros de texto y material didáctico para el desarrollo del entendimiento internacional*⁹, cuyo informe

⁷ Una taxonomía de tipo histórico puede encontrarse en Escolano (2006), quien ha profundizado en la codificación que ha llevado a cabo la manualística como “sector disciplinario nucleado en torno al corpus de conocimiento de los modos de producción y uso de los textos escolares” (2006, 219) sobre los distintos géneros textuales.

⁸ Hemos descartado otras definiciones que circunscriben el libro de texto a su formato impreso. Entendemos que la proporcionada por la UNESCO, a pesar de referirse a su concepción “tradicional”, en soporte papel, no excluye sus versiones digitales.

⁹ En la misma línea de trabajo, la UNESCO (2001) publicó años después las *Directrices para la Elaboración de Planes de Estudio y Libros de Texto en la Educación Internacional*, documento en el que se recogen los distintos criterios a tener en cuenta para la elaboración, evaluación y revisión

preparatorio, titulado *El mundo visto a través de los libros de texto*, recogía la iniciativa surgida durante el periodo de entreguerras de manos de la Liga de las Naciones (predecesora de la ONU) dirigida a revisar los libros de texto para eliminar contenidos xenófobos, estereotipos e ideas controvertidas sobre los países vecinos, con el propósito de reconciliar a los bandos enfrentados en la guerra¹⁰. Centrándose fundamentalmente en los manuales de Geografía e Historia, la UNESCO trazó recomendaciones para mejorar los libros de texto, celebró seminarios sobre la enseñanza de estas asignaturas y promovió la revisión mutua de los libros de Historia con el fin de eliminar representaciones sesgadas y prejuicios nacionalistas¹¹. También el Consejo de Europa llevó a cabo iniciativas en esta línea, celebrando entre 1953 y 1958 hasta seis grandes conferencias internacionales sobre cómo se representaba la historia europea en cerca de 900 de los 2000 libros de texto que usaban por entonces sus países miembros¹².

Sobre la base de tales acciones, no es extraño que la investigación acerca de los libros de texto se interesara en un primer momento por el sustrato ideológico de los mismos, ni tampoco que dicha orientación haya dominado la tradición académica europea y estadounidense (Johnsen, 1996). A pesar de ello, las últimas décadas han sido testigo de una ampliación en cuanto a las temáticas de estudio, que se han trasladado a cuestiones como el uso de los manuales

de los planes de estudio, libros de texto y otro tipo de material didáctico, a fin de promover una dimensión internacional de la educación.

¹⁰ Un completo desarrollo sobre las iniciativas encaminadas a la revisión de libros de texto lideradas por la Liga de las Naciones y UNESCO puede consultarse en UNESCO (2001) y en Falk Pinger (2009).

¹¹ A partir de 1950 se llevaron a cabo los primeros encuentros multi o bi-nacionales en los que dos o más países (fundamentalmente aquellos con lazos regionales) intercambiaron y compararon sus libros de texto con el propósito de compartir metodologías, alcanzar acuerdos comunes y desarrollar nuevos materiales que superasen los sesgos detectados. Esta estrategia ha sido utilizada principalmente en países o regiones que han protagonizado conflictos políticos, en orden a fomentar la reconciliación y el entendimiento mutuo. Ejemplo de ello fue la comparación entre EEUU y Canadá después de la II Guerra Mundial, la española-portuguesa en la década de los noventa, o la revisión bilateral EEUU-URSS realizada entre 1977 y 1989 (UNESCO, 2001).

¹² Un repaso pormenorizado de las conclusiones adoptadas en los distintos encuentros, simposios y seminarios celebrados en el periodo 1965-1995 por este organismo a propósito de la enseñanza y los libros de texto de Historia puede consultarse en Consejo de Europa (1995).

(tanto por parte del alumnado como del profesorado) o su desarrollo, entendiendo por tal su proceso de producción y su ciclo de vida (Johnsen, 2006) (Figura 4).

Figura 4. Tradiciones de la investigación sobre libros de texto



Fuente: Elaboración propia a partir de Johnsen (1996)

Al margen de la evolución temporal, Fernández Reiris (2005, 25) ha construido una detallada taxonomía sobre el conjunto de la producción bibliográfica generada en torno al libro de texto, distribuyéndola en torno a los siguientes grupos:

- Estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido de los libros de texto.
- Estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica.
- Estudios sobre las políticas culturales, editoriales y la economía de los libros de texto, que cristalizan en sus procesos de diseño, producción, circulación y consumo.
- Estudios centrados en el papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular, los que están referidos a las indagaciones acerca de la vida de

los textos en las escuelas, los modos que adopta su utilización concreta en las aulas, las percepciones y valoraciones que de ellos tienen los docentes y alumnos y el grado y modos de convergencia/divergencia entre diseño curricular-libros de texto-desarrollo curricular, es decir, su incidencia real en el modelado del currículum en acción.

Desde un punto de vista metodológico, el dominio de la tradición ideológica ha redundado en la supremacía de los análisis de contenido como estrategia de acercamiento al libro de texto, en detrimento de otras aproximaciones y temáticas de estudio, que, comparativamente, han sido poco exploradas. Entre ellas, Johnsen (1996) cita la distribución de los libros de texto, su vida media, los planes de aprobación, la autoría de los manuales o su selección por parte del profesorado.

Independientemente de las particularidades de la tradición investigadora, cabe señalar la década de los noventa como un punto clave para la formalización y la consolidación de este tipo de estudios, momento en el que florecen los primeros organismos de investigación dedicados a los libros de texto y surgen las primeras alianzas internacionales en la materia. Uno de estos hitos históricos fue la creación, en 1992, de la *Red Internacional de Investigación de libros de texto*¹³, que, promovida por la UNESCO, fue fundada en colaboración con el Instituto Georg Eckert y ha llevado a cabo encuentros e intercambios entre autores/as, gobiernos e investigadores/as en la materia. El instituto Georg Eckert era ya en esa época dueño de una dilatada trayectoria que se remontaba a 1951, gracias a la cual ha asumido un claro papel de liderazgo en la investigación europea en la materia. Los primeros esfuerzos de esta institución se centraron en analizar la representación de los países en los libros de texto y en fomentar la educación para la paz y la tolerancia entre los pueblos. En la actualidad, el Instituto asume el triple objetivo de analizar las representaciones contenidas en los libros de texto desde una perspectiva más amplia, transferir los resultados a la política educativa

¹³ En la actualidad, esta red está en revisión. Si bien parece que la intención es hacerla accesible a través del portal *Edumeres.net* (Pingel, 2009), en el momento en el que se realiza la presente redacción la herramienta parece estar aún en fase de traducción.

y a todos aquellos aspectos prácticos vinculados con el libro de texto y proporcionar servicios e infraestructuras a autores/as, profesorado e investigadores/as¹⁴.

Junto a este precedente, muchos otros países han creado institutos dedicados a analizar y evaluar los libros de texto. Aunque no es nuestro interés hacer un repaso exhaustivo de los mismos¹⁵, destacaremos aquí algunas de las iniciativas surgidas en distintos continentes, como el *Centro noruego sobre Textos Pedagógicos y Procesos de Aprendizaje* (*Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes*) que, en el seno de la Universidad de Vestfold, lleva a cabo proyectos dirigidos al desarrollo, la evaluación y la selección de libros de texto, a menudo en colaboración con la *Asociación de Escritores de No ficción*¹⁶ y la *Asociación de Editores Noruegos*, y el *American Textbook Council*, establecido en EEUU en 1989. Este último ha centrado principalmente sus acciones en temáticas relacionadas con la multiculturalidad y la educación para la tolerancia, publicando informes e investigaciones sobre los libros de texto de Historia que critican tanto la adecuación de su metodología didáctica como sus sesgos raciales y religiosos (Gilbert T. Sewall, 2003, 2004, 2008). En el continente africano, el *Grupo de trabajo sobre libros de texto y materiales didácticos* de la *Asociación para el Desarrollo de la Educación en África* (ADEA), fundado en 1989, desarrolla e implementa políticas educativas viables encaminadas a mejorar la provisión y la calidad de los libros de texto, mientras que en Asia, el *Centro Japonés para la Investigación del Libro de Texto* (*Japan Textbook Research Centre*) cuenta entre sus objetivos la promoción de la investigación sobre libros de texto, la transferencia de los resultados de la misma a los/as editores/as, la investigación

¹⁴ Información extraída de la página web del Instituto Georg Eckert (consultar Webgrafía).

¹⁵ Un listado completo de este tipo de organismos puede obtenerse en la relación de institutos de investigación sobre el libro de texto que recopila Pingel (2009), así como en la selección de redes y organismos que se anexan en UNESCO (2005).

¹⁶ En países como Noruega y Suecia, los escritores de libros de texto pertenecen a sindicatos diferenciados de otras categorías de escritores. Más información sobre este punto puede obtenerse en la página de la *Asociación de escritores de no ficción noruegos* (*Norwegian Non-Fiction Writers and Translators Association*) (consultar Webgrafía).

sobre la escritura, compilación y publicación de los libros de texto, e incluso la investigación sobre los derechos de autoría y publicación¹⁷.

En el contexto español, el Proyecto MANES nació en 1992 inspirándose en su homólogo francés, *Emmanuelle*, que había sido fundado en la década de los ochenta por Alain Choppin. Como éste, partió de una doble intención, histórico-documental e investigadora, y desde su creación ha catalogado todos los manuales escolares publicados en España, Portugal y América Latina durante el periodo 1808-1990. El fruto tangible de ese trabajo documental ha sido la creación de la base de datos MANES, que incluye los registros bibliográficos de todos los manuales recopilados. A su vez, el proyecto ha servido como un potente promotor de programas de estudio, investigaciones y encuentros centrados en la historia de los manuales y la evolución del currículo en los niveles de primaria y secundaria. La vertiente investigadora del proyecto MANES ha trabajado en torno a varias direcciones, entre las que cabe señalar el estudio de las relaciones existentes entre las orientaciones pedagógicas de los diferentes planes, programas y cuestionarios y los correspondientes manuales escolares; la selección de los libros de texto más significativos o arquetípicos de las diversas materias y análisis de sus contenidos curriculares; el estudio de la evolución de las tendencias didácticas y científicas de las diferentes áreas y materias vehiculadas en los libros de texto; el estudio de las correspondencias entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diferentes líneas de política educativa y política general del período estudiado y el estudio de los condicionamientos que operan en los manuales escolares desde las diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa, cultural, etc.)¹⁸.

¹⁷ Información extraída de la página web del *Centro Japonés para la Investigación del Libro de Texto* (consultar Webgrafía).

¹⁸ Información extraída de la página web del proyecto MANES (consultar Webgrafía).

4. El género como variable de análisis en los libros de texto

Coincidiendo con la denominada segunda ola del movimiento feminista, a partir de la década de los setenta del pasado siglo los estudios de género o estudios de las mujeres¹⁹ utilizan la variable género como categoría de análisis para reflexionar sobre la realidad atendiendo a las desiguales relaciones de poder construidas social e históricamente entre los sexos.

Como constructo teórico, el género representó la disociación entre biología y cultura, y sirvió para poner en evidencia la función social y la cara política del sexo. Desde que Beauvoir escribiera en 1949 aquello de “no se nace mujer, se llega a serlo”, el género ha servido para profundizar en la construcción cultural de lo que supone ser hombre o mujer, la producción y la reproducción de las discriminaciones y las asimetrías de poder que residen en la base de la diferenciación sexual. Desde una postura postestructuralista, la propia Butler, aun cuando critica abiertamente la concepción binaria de los géneros, concibe éste como “el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino” (2006: 70).

En el terreno académico, la categoría sexo-género sirvió a la teoría feminista para poner en evidencia las bases sesgadas sobre las que se habían construido la ciencia y las disciplinas modernas. El acceso de las mujeres a los diferentes ámbitos de conocimiento, ya no como *enseñadas* sino también como *enseñantes*, propició un ejercicio crítico sobre la conceptualización de las diversas ramas del saber y su propia metodología de trabajo. Como señala Lagarde, “la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (1996, 13).

¹⁹ No vamos a abordar aquí las diferencias epistemológicas entre los estudios de género, los estudios de las mujeres y los estudios feministas. Asumimos, como señala Gamba (2007, 123-124), su diferente denominación en cada país (en el ámbito anglosajón, por ejemplo, prevalece el uso del término *Women studies*, mientras que en España es más común la acepción de *Estudios de las mujeres* o *Estudios feministas*) y los utilizamos aquí como sinónimos.

En el marco de distintas disciplinas, comenzaron a surgir voces críticas que se preguntaban por el lugar al que la tradición patriarcal había relegado a las mujeres, y su posición como objetos y como sujetos de conocimiento. Desde la Literatura (Rich, 1972; Wolff, 1972; Showalter, 1977); la Antropología (Ortner, 1974; Slocum, 1975) o la Psicología (Mitchel, 1951; Rossi, 1965; Weisstein, 1971), empezó a construirse un corpus teórico-metodológico que reflexionaba sobre la omisión de las mujeres en la construcción del conocimiento y las distorsiones a las que se había sometido “lo femenino”. No es de extrañar que también desde el ámbito educativo, a cuyo ejercicio profesional las mujeres habían comenzado a acceder de forma masiva, numerosas autoras (y algunos autores) comenzaron a desvelar la presencia de sexismo en la estructura y los procesos educativos.

Estas primeras aproximaciones, de naturaleza eminentemente sociológica, constituyen el germen de los análisis de contenido sobre las desigualdades presentes en los libros de texto que surgirán más adelante. En su conjunto, se interesaron por los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo perpetuaba y reproducía las relaciones de género y de clase por medio de una escuela patriarcal y capitalista²⁰ (Wolpe, 1974; Byrne, 1978; Deem, 1978), haciendo especial énfasis en la invisibilización de las mujeres dentro del currículum (Young, 1971; Scott, 1980). Además, indagaron en las discriminaciones presentes a nivel estructural, denunciando el desplazamiento de las docentes a determinados puestos o tareas que paradójicamente no hacían sino reproducir las desigualdades contra las que esas mismas mujeres habían luchado (Burman, 1979; Acker, 1983; Apple, 1986)²¹.

En este contexto general, la reflexión sobre el libro de texto como elemento que refleja y condensa la ideología patriarcal y las prácticas sexistas en el seno de

²⁰ Según este tipo de aproximaciones, en el capitalismo coinciden las relaciones de clase y de género: los puestos de autoridad refuerzan la autoridad masculina, y el sistema capitalista de producción se apoya en la segregación de sexo tradicional y patriarcal, según la cual al hombre le corresponde la esfera pública y a la mujer la esfera privada.

²¹ Un análisis detallado sobre la bibliografía generada al respecto de estos tópicos puede consultarse en Walker y Barton (1983).

la escuela no tardó en llegar. Michel (1987, 11-12) no duda en señalar al colectivo de mujeres “en contacto directo con los libros de texto” como el grupo que inició la tradición investigadora y lideró las reivindicaciones sobre su forma y contenido:

Como en el pasado, también ahora las primeras en iniciar acciones de denuncia de las discriminaciones contra las mujeres fueron las feministas, sobre todo a partir de 1965. Y si se considera que, en casi todos los países, la mayor parte de los/as enseñantes de primaria, y a veces también de secundaria, son mujeres y que, en su condición de educadoras, éstas compran más a menudo que los hombres los manuales escolares o libros de lectura para la infancia e intervienen de un modo más activo en la escolarización de niños y niñas, no es de extrañar que las mujeres fuesen las primeras en detectar el sexismo existente en los prejuicios y estereotipos que invaden los textos y las imágenes de los libros escolares e infantiles. Ese fue el desencadenamiento de sus investigaciones y de sus luchas para identificar y denunciar ese tipo de sexismo, con particular incidencia en los países escandinavos, en el Reino Unido, en Francia, y en los Estados Unidos de América.

Los análisis feministas sobre el libro de texto comenzaron por denunciar las estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación que utilizan los mismos y que los convierten en discriminatorios, tanto para las mujeres como para otros grupos en situación de desventaja social, hablando de libros sexistas, clasistas y racistas. Acompañados a menudo de la introducción de variables como la raza y la clase, este grupo de investigaciones puso de manifiesto cómo el discurso *a priori* neutro de los libros de texto escondía desigualdades y perpetuaba un orden social dominado por el patriarcado, el occidentalismo y el capitalismo.

Como línea de investigación, los trabajos que han analizado los libros de texto desde una perspectiva de género asumen orientaciones muy variadas y resultan difíciles de clasificar. Reiris (2005, 36), considera estos estudios como una subcategoría dentro de la rama de los estudios críticos, históricos e ideológicos, bajo la cual encuadra también la indagación sobre los prejuicios étnicos. También se mencionan los estudios que comparan el análisis de

determinadas materias, temáticas o problemáticas en distintas épocas o países y la evolución histórica del libro de texto en sí mismo.

Lo cierto es que, aunque las aproximaciones al libro de texto desde la perspectiva de género se circunscriben principalmente a la tradición ideológica, nuestra opinión es que no se limitan únicamente a ésta. Un repaso atento de la bibliografía generada sobre el tópico muestra que el género, como variable de estudio, ha comenzado a incorporarse (aunque tímidamente) a otras temáticas de análisis, relacionadas fundamentalmente con la producción y los usos del libro de texto. Desde que Apple (1989) se preguntara por la caracterización sexual en la división del trabajo en el interior de las empresas de edición, una serie de estudios (cuyo tratamiento en profundidad se abordará en los siguientes epígrafes) han considerado el papel que juega la posición de las mujeres en el propio proceso de producción de los libros de texto, e incluso el efecto de los contenidos sesgados y estereotipados sobre alumnos y alumnas. A pesar de esta apreciación, cabe señalar que se trata aún de líneas poco exploradas, que a menudo añaden una visión complementaria a los tradicionales análisis de contenido o aparecen como hipótesis de futuros trabajos. No obstante, consideramos que si no en número, el peso de este tipo de aproximaciones es suficiente como para poder considerarlas líneas de trabajo separadas de la tradición ideológica y justificar la apertura de los estudios de género sobre los libros de texto hacia nuevas temáticas de análisis. Más adelante, al revisar la investigación generada sobre libros de texto y género en el contexto español se propone una taxonomía que de cuenta de estas cuestiones.

4.1 Investigaciones internacionales sobre género y libros de texto

A pesar de que la investigación sobre género y libros de texto es una línea de trabajo fecunda, con una tradición que se remonta más de cuatro décadas atrás, pueden observarse ciertas particularidades atendiendo a una dimensión geográfica y cronológica de la bibliografía disponible. El objetivo de los siguientes

epígrafes es trazar un recorrido²² que dibuje los rasgos generales de la intersección investigadora entre género y libros de texto, con el propósito de seguir el desarrollo de esta línea de trabajo y ofrecer un estado de la cuestión en el panorama internacional.

4.1.1 Investigaciones en EEUU y Gran Bretaña

El ámbito anglosajón (fundamentalmente Estados Unidos y Gran Bretaña) condensa la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el tópico de género y libros de texto²³. Los primeros estudios, surgidos en la década de los setenta, se ocuparon de desvelar los estereotipos y el papel secundario al que eran relegadas las mujeres en este tipo de recursos educativos. A pesar de lo incipiente de esta línea de investigación, el número de trabajos comienza a ser importante en ese momento. Muestra de ello es el capítulo con el que Macleod y Silverman (1973) cierran su investigación, en el que ofrecen un listado anotado que incluye ya más de 150 referencias (entre estudios y recursos de tipo práctico) sobre el tema del sexismo en los libros de texto. La mayoría de los estudios localizados se ocupan de realizar análisis de contenido sobre los libros de texto, en busca de estereotipos y sesgos sexistas a distintos niveles. Las propias Macleod y Silverman (1973) llevaron a cabo un análisis de ocho libros muy populares sobre el gobierno de EEUU²⁴, evaluando cuantitativa y cualitativamente la presencia de las mujeres en los listados de personajes relevantes, las citas, las ilustraciones, los ejemplos y el lenguaje. Asimismo, se detuvieron en analizar la

²² La línea expositiva que seguiremos está basada en el criterio geográfico, aunque no por ello descartaremos hablar de temáticas de investigación, cuando éstas aparezcan. Este mismo criterio narrativo ya ha sido seguido por otros autores a la hora de revisar las líneas de investigación sobre libros de texto, como Bore Johnsen (1996) o Fernández Reiris (2005).

²³ Incluimos dentro del ámbito anglosajón a Australia y Nueva Zelanda, países sobre los que la búsqueda documental en las bases de datos consultadas ha arrojado escasa bibliografía. Parece que, como ya alertara Evans (1983) al compilar los estudios llevados a cabo sobre género y educación en Nueva Zelanda, a pesar de que ambos países cuentan con una sólida tradición investigadora en la materia, buena parte del material generado ha quedado al margen de las revistas académicas, por lo que resulta difícilmente accesible para investigadores/as internacionales.

²⁴ Una asignatura que podría equipararse, con muchos matices, a la *Educación para la ciudadanía* del sistema educativo español.

atención que prestaban los libros a contenidos relacionados con el sufragio femenino o las reivindicaciones feministas, concluyendo la urgencia de revisar los materiales y proporcionando algunas líneas para que, en espera de nuevos recursos no sexistas, el profesorado pudiera minimizar los sesgos detectados y facilitar un análisis crítico en el alumnado. Otro estudio fundacional que analizó específicamente el contenido sexista de las ilustraciones en base a variables como el sexo, la edad y la raza fue el emprendido por Weitzman y Rizzo (1974), que demostró cómo la presencia de personajes femeninos disminuía a medida que se ascendía en el nivel educativo y su caracterización se asociaba a rasgos estereotipados. Del mismo modo que Macleod y Silverman, las autoras proporcionaron estrategias concretas para reducir el impacto de los libros de texto sexistas y conseguir el cambio de los materiales, pero las dirigieron no únicamente al profesorado sino también a las familias y al propio alumnado. A estos últimos, por ejemplo, les animaron a tomar un papel activo en el proceso de cambio, escribiendo cartas a las personas encargadas de la edición de los libros en las que hicieran saber que habían detectado sesgos sexistas²⁵.

A partir de estos trabajos, se desarrollaron investigaciones que ampliaron la búsqueda de sesgos y estereotipos sexistas a otros niveles educativos y a asignaturas específicas. Heshusius-Gilsdorf y Gilsdorf (1975) realizaron un análisis de contenido sobre libros de texto de orientación profesional, desvelando la representación sesgada, acorde a los estereotipos de género, con la que aparecían los personajes de ambos sexos en relación a las distintas ocupaciones laborales. En la materia de Historia, el tema de la representación femenina en los libros de texto fue inaugurado en 1971 por Trecker, quien se preguntó no sólo por el tratamiento otorgado a los contenidos relativos las mujeres, sino también por el número de nombres de mujeres importantes para la historia de América que podrían nombrar los recién graduados/as en secundaria y en qué medida sería ese número comparable al de personajes célebres masculinos recordados. La línea de análisis sobre libros de texto de Historia y género, de hecho, ha sido

²⁵ En el contexto español, como se verá más adelante, se han llevado a cabo iniciativas similares, como la puesta en marcha por la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras (1995).

particularmente fecunda en el ámbito anglosajón, pues fue explorada por autoras como Thompson Tetreault (1982) y Osler (1994) y continúa despertando interés académico entrado el siglo XXI, como demuestran los trabajos de Clark, Allard y Mahoney, (2004), Gordie, Hogan y Pritchard (2004), Clarck, Kieran, Frechette y Keller (2005) y Black (2006). En su conjunto, esta serie de trabajos han mantenido abierto el debate sobre el contenido de los libros de texto de Historia en relación con la variable género y las minorías raciales, resultando particularmente interesantes para seguir los progresos y las limitaciones de los cambios acaecidos en la edición de los libros de la materia.

También han recibido atención específica los sesgos y distorsiones sexistas que contienen los libros de texto del área de Ciencias. Los trabajos de Alison (1981) y Potter y Rosser (1992) apuntaron a la infrarrepresentación femenina en este tipo de textos como una de las causas que explicaban el desinterés de las niñas y las chicas por la ciencia. Ambas analizaron, entre otras cuestiones, tanto las actitudes de los personajes femeninos (Allison explicó cómo a menudo las chicas aparecían representadas como si la ciencia les sobrepasara, realizando preguntas, tomando notas o admirando las acciones de los chicos), como la escasa atención prestada en los libros a contenidos relativos a la salud de las mujeres (Potter y Rosser, 1992). Trasladando el análisis a asignaturas concretas, Walford examinó las ilustraciones, los ejercicios y los textos presentes en los libros de Física (1981) y propuso líneas de acción para promover la inclusión de las mujeres en los mismos (1983), mientras que Warren (1988) construyó, a partir del análisis de los libros de texto de Biología, una herramienta que utilizaba el análisis de regresión múltiple para evaluar el nivel de sexismo presente en las imágenes. Con la elaboración de este recurso, Warren (1988) pretendía el triple objetivo de servir al profesorado en su elección de libros de texto, al mundo editorial para la elaboración de planes dirigidos a superar el sexismo de sus materiales y a la comunidad investigadora en general.

Además de las investigaciones comentadas, en el ámbito anglosajón se han llevado a cabo análisis de contenido sobre libros de texto de Música (Eklund,

1992) y en los materiales de ESL²⁶ (Hartman y Judd, 1978) y EFL²⁷ (Renner, 1993).

Más allá de la educación primaria y secundaria, otras investigaciones han abordado materias y libros de texto de niveles post-obligatorios o de ramas muy específicas del conocimiento. Muestra de ello son los trabajos de Peterson y Kroner (1992), que realizaron un análisis de contenido sobre libros de texto de introducción a la Psicología y Desarrollo Humano, los trabajos de Nielsen sobre libros de texto de negocios²⁸ (1988), o la investigación de Giacomini et al. (1986), que trató de comprobar hasta qué punto el cuerpo femenino y el masculino estaban representados por igual en las ilustraciones de los libros de texto de Anatomía de la carrera de Medicina. Estos últimos encontraron que, en las ilustraciones en las que la anatomía presentada no era específica de uno u otro sexo, los libros de texto preferían mostrar imágenes de cuerpos masculinos (hasta en el 64% de los casos), en lugar de cuerpos femeninos (11%) o imágenes neutras (25%). Más recientemente, un equipo de investigadores, liderado por Gullicks (2005), ha analizado la representación de las mujeres y los grupos étnicos en las imágenes de los libros de texto que enseñan a hablar en público²⁹, constatando, con respecto a la variable género, la infrarrepresentación femenina en roles relacionados con el poder y el ejercicio de la palabra en espacios de esta naturaleza.

Un importante número de investigaciones del ámbito anglosajón ha puesto el foco de interés en determinar el contenido sexista de los libros de texto utilizados en la formación del profesorado. Sadker y Sadker Miller (1979) iniciaron la tradición analizando hasta veinticuatro libros de texto de Fundamentos de Educación³⁰, Psicología de la Educación³¹, Didáctica de la Lengua y las Artes³²,

²⁶ Del inglés, *English as a Second Language*.

²⁷ Del inglés, *English as a Foreign Language*.

²⁸ Del inglés, *Business Writing Textbooks*.

²⁹ Del inglés, *Public Speaking Textbooks*.

³⁰ Del inglés, *Introduction to Education*.

³¹ Del inglés, *Educational Psychology*.

Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas³³ y Didáctica de las Ciencias Sociales³⁴. Además de cuantificar la presencia de personajes femeninos en las imágenes o en el listado de autores/as citados/as, llevaron a cabo una intensa revisión de los contenidos que se ofrecían a las futuras y los futuros profesoras/es, reflexionando sobre el espacio que los libros dedicaban a cuestiones como el sexismo, la diferencia sexual y las experiencias y contribuciones de las mujeres. Tras incluir sugerencias para las personas encargadas de la formación de las y los docentes, los capítulos finales se dedicaron a proporcionar pautas dirigidas específicamente a autores/as y editores/as de libros de texto de formación del profesorado, tanto en lo relativo a aspectos formales (el uso no sexista del lenguaje, o los estereotipos en las imágenes) como a la revisión de los contenidos desde una perspectiva de género, promoviendo, entre otras cuestiones, la inclusión de un número más equitativo de autoras relevantes en las disciplinas educativas y la reflexión crítica sobre la pervivencia del sexismo en el sistema educativo del momento. A pesar de estas recomendaciones, años más tarde, Sadker y Zittleman (2002, 2003) evidenciaron el escaso progreso llevado a cabo en los libros de texto de formación del profesorado. Tras analizar materiales editados entre 1998 y 2001 y comparar sus resultados con los obtenidos años atrás, sus resultados concluyeron que, aunque los nuevos textos proclamaban abiertamente estar comprometidos con la igualdad, el tratamiento de las cuestiones de género continuaba siendo meramente anecdótico.

Paralelamente al estudio del sexismo en los libros de texto, la tradición anglosajona ha analizado los sesgos presentes en otros recursos que sirven a intereses didácticos en las primeras etapas de escolarización, como los álbumes ilustrados o, más recientemente, los libros de colorear (Fitzpatrick y McPherson, 2010). Sobre los primeros, Weitzman et al. (1972) sentaron las bases de futuros acercamientos a partir de un estudio ya clásico en el que analizaban variables

³² Del inglés, *Teaching Language, Arts and Reading*.

³³ Del inglés, *Mathematics and Science Methods*.

³⁴ Del inglés, *Social Studies Methods*.

semejantes a las utilizadas en el análisis de contenido de los libros de texto, y que les sirvió para encontrar, también, similares resultados: escasa presencia de personajes femeninos como personajes centrales de los relatos, en los títulos y en las ilustraciones, y una caracterización estereotipada de los mismos. Si bien algunos años más tarde, Williams et al. (1987) llevaron a cabo una actualización de esos mismos resultados, los últimos acercamientos a los libros ilustrados han abierto nuevas perspectivas de análisis. Anderson y Hamilton (2005), tras analizar la forma en que son representados padres y madres en este tipo de materiales y constatar el escaso número de figuras paternas presentes en los textos e imágenes de los relatos y su caracterización como cuidadores poco hábiles, torpes o ineficaces, han subrayado la necesidad de dirigir los esfuerzos a proporcionar modelos masculinos alternativos. De modo similar, en Gran Bretaña, Adams, Walker y O'Connell (2011) han constatado la infrarrepresentación de roles paternos involucrados en el cuidado de sus hijos/as y su escasa vinculación con conductas afectivas.

Más allá de los análisis de contenido, son pocos los estudios que han analizado experimentalmente otras cuestiones, como los efectos de los sesgos sexistas sobre la percepción que niñas y niños, chicas y chicos tienen de los roles de género. No obstante, algunos trabajos han hecho énfasis en el papel facilitador que puede tener una adecuada selección de las lecturas infantiles y juveniles de cara a la construcción de una identidad no sesgada por estereotipos de género. Desde este punto de vista, Pardeck y Pardeck (1985) entendieron la biblioterapia³⁵ como una técnica valiosa para ayudar a niños y niñas a superar los conflictos y contradicciones con los que se enfrentan a la hora de identificarse con los roles de género y a explorar nuevas posibilidades más allá de las que la sociedad asigna tradicionalmente a su sexo. Por su parte, Trepanier-Street y

³⁵ Según recoge Rubin (1978), el término *biblioterapia* fue acuñado en 1916 por McChord, y su definición aparece por primera vez en 1941, en el *Diccionario Médico Ilustrado Dorland's* como el empleo de libros y su lectura en el tratamiento de las enfermedades nerviosas. Desde entonces, el campo de la biblioterapia constituye una rama terapéutica que consiste en la selección de un material (tanto libros de autoayuda como literatura de ficción) relevante para la situación o la problemática del paciente, su lectura y posterior análisis. En castellano, un desarrollo sobre sus usos y definiciones, puede encontrarse en Caballo y Buela-Casal (1991), Cobos y Gavino (2006) y Cantero y Moruno (2005).

Romatowski (1999) comprobaron empíricamente cómo la exposición a determinados modelos no estereotipados presentes en determinadas lecturas influenciaba las actitudes de niñas y niños: los resultados pre-test y post-test evidenciaron que, tras la lectura de literatura no estereotipada, las y los estudiantes juzgaban una serie de profesiones como más apropiadas para ambos sexos. Sin embargo, en relación con el libro de texto, las aproximaciones continúan resultando escasas. P. Scott (1978) realizó uno de los pocos estudios que amplían el foco de interés desde el libro de texto hasta sus destinatarios/as. Tras exponer a niños y niñas a libros de texto con distintos grados de sexismo concluyó que el contacto con recursos no estereotipados aumentaba el interés del alumnado, mejoraba su comprensión y facilitaba el cambio de actitudes.

Otra temática de análisis escasamente abordada en relación con el libro de texto es la posible influencia de la variable género en el proceso de producción. A pesar de que Apple (1989) ya subrayó cómo la caracterización sexual en la división del trabajo en las propias editoriales alejaba a las mujeres de los puestos de decisión y minimizaba su influencia sobre los objetivos y la política editorial, apenas existen investigaciones sobre la cuestión. En este sentido, la constatación empírica de que la mayor o menor presencia de mujeres en el seno de la editorial o su asignación profesional a determinados perfiles tenga efecto sobre el grado de sexismo de los productos editoriales resultantes ha recibido una escasa atención académica, quizá por lo complicado de acceder a este tipo de datos.

Mucho más frecuente ha sido que la investigación sobre los contenidos sexistas en los libros de texto se acompañe, como es evidente, de propuestas o recomendaciones encaminadas a superar los sesgos detectados. A nivel general, este tipo de recursos toman como público destinatario tanto a las editoriales como al propio profesorado. En el segundo caso, la práctica más habitual ha consistido en proporcionar pautas de evaluación para que profesoras y profesores seleccionen los libros en base a criterios razonados (Potter y Rosser, 1992; Zittleman y Sadker, 2002 y 2003) y fomenten una lectura crítica de los contenidos sexistas en el alumnado (Weitzman y Rizzo, 1974; Grambs, 1976;

Ronner, 1993). Encaminados a la elección y la circulación de materiales no sexistas, en el contexto anglosajón se han creado listados de recursos y materiales no sexistas a disposición del profesorado (Hulme, 1977; Kofke, 1978). Algunos grupos de investigación han desarrollado propuestas de diversos niveles educativos y disciplinas académicas elaboradas desde una perspectiva de género y cuyo objetivo es superar las limitaciones y sesgos de los libros de texto tradicionales. Kirk et al. (1985 a y b), por ejemplo, crearon materiales para la etapa infantil, mientras que Hardeman y Laquer (1982) desarrollaron la serie MATHCO con el propósito de superar los sesgos sexistas y motivar a las alumnas hacia este tipo de estudios. Desde la página web de su propia Fundación³⁶, Myra y David Sadker ofrecen estrategias para interrogar a los libros de texto en busca de sesgos sexistas, a la vez que brindan a la comunidad educativa la posibilidad de compartir ejemplos tanto de materiales sexistas como de aquellos otros que incorporan un tratamiento adecuado de las cuestiones de género. Mientras, la Universidad de Stanford, realiza en la actualidad un interesante proyecto que, en colaboración con la Comisión Europea, pretende aplicar el análisis sobre las variables sexo y género al desarrollo de distintas innovaciones científico-tecnológicas. Entre ellas, una de las acciones tiene que ver precisamente con la re-escritura de libros de texto de Ciencias, en los que se plantean innovaciones vinculadas a la revisión, desde la perspectiva de género, de algunos conceptos y teorías científicas, así como a la mejora del lenguaje y las imágenes utilizados en los mismos³⁷ (Figura 5).

³⁶ The Myra Sadker Foundation (Consultar Webgrafía).

³⁷ Información extraída de la página web del proyecto *Textbooks: Rethinking Language and Visual Representations*, de la Universidad de Stanford (consultar Webgrafía).

Figura 5. Ejemplo de revisión y re-escritura de conceptos aparecidos en libros de texto de Biología

| Textbook | Coverage in Earlier Version | Coverage in Later Version |
|--|--|---|
| | Sperm transport: | Sperm transport: |
| Developmental Biology (Gilbert) | “In most species [...] each sperm is able to travel long distances by whipping its flagellum” (Gilbert, 1985). The role of the female reproductive track in transporting sperm is not discussed, though Gilbert discusses other findings related to the “very active role” that the female reproductive tract plays in the reproduction process. | “The translocation from the vagina to the oviduct involves many processes that work at different times and places [...] sperm motility (i.e. flagellar action) is probably a minor factor in getting the sperm into the oviduct [...] rather, sperm appear to be translocated to the oviduct by the muscular activity of the uterus” (Gilbert, 2010). |
| | Capacitation: | Capacitation: |
| Molecular Biology of the Cell (Alberts et al.) | Discussion of the mechanisms by which “the egg is activated” without discussion of capacitation (Alberts et al., 1983). | “To become competent to accomplish these tasks, ejaculated mammalian sperm must normally be modified by secretions in the female reproductive tract, a process called capacitation, which requires about 5-6 hours in humans (Alberts et al., 2002). |

Fuente: Universidad de Stanford, Proyecto Rethinking Language and Visual Representations (Recurso electrónico)

Con respecto a las recomendaciones dirigidas a las editoriales para la elaboración de libros de texto no sexistas, resulta importante destacar que éstas no sólo han tenido su origen en grupos de investigación. En algunos casos, asociaciones de profesionales del sector y editoriales a nivel individual han elaborado guías u orientaciones para combatir el sexismo presente en sus libros de texto y las han puesto a disposición del público en general. Entre los años setenta y ochenta, editoriales como Scott Foresman (1972), Mc Graw-Hill (1975), Harper & Row (1976) y MacMillan (1975) publicaron una serie de normas encaminadas a mejorar la representación de las mujeres en sus propias publicaciones. A pesar de ello, en el momento actual el acceso a este tipo de documentos es muy limitado, dado su carácter corporativo y su circulación eminentemente interna dentro de la propia editorial.

4.1.2 Investigaciones en el resto de Europa

En el resto de los países europeos se han realizado análisis de contenido similares a los emprendidos en el ámbito anglosajón. Excluyendo el caso de Gran Bretaña (que ha sido desarrollado en el epígrafe anterior), destaca fundamentalmente el bagaje adquirido en este tipo de estudios en Francia y los países nórdicos.

En el contexto francés, bajo el programa que la UNESCO emprendió en 1981 para sensibilizar y fomentar actuaciones dedicadas a perseguir la igualdad en los libros de texto en diversos países, se llevaron a cabo investigaciones como la ya clásica elaborada por Michel (1987), en la que la autora compiló las conclusiones de las series de estudios realizadas por el mencionado organismo a nivel mundial y proporcionó pautas para superar los sesgos detectados. Entre estas recomendaciones, Michel incluyó ejemplos de ilustraciones estereotipadas e igualitarias recogidas de diversos recursos, pautas de análisis para identificar la presencia de sexismo en los textos e ilustraciones de cualquier tipo de obra y una pequeña guía dirigida a la elaboración de libros no sexistas. También bajo el paraguas de la UNESCO, la *Sección Francesa de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza* (1983) realizó un estudio sobre la imagen de las mujeres en los libros de texto y en la literatura infantil, que sería replicado en otros países como China³⁸, Ucrania³⁹, Noruega⁴⁰ o Zambia⁴¹.

Desde 1994, la Asociación *Du Côté des Filles* (A favor de las niñas) ha asumido un programa dirigido a eliminar el sexismo del material educativo, promover representaciones antisexistas en el campo de la educación, y producir y difundir instrumentos de sensibilización dirigidos a las editoriales, los ilustradores e ilustradoras, las empresas productoras de juegos y juguetes, las personas

³⁸ Chen Zijun (1983).

³⁹ Instituto Estatal de Pedagogía (Instituto Gorki) e Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1982).

⁴⁰ Ministerio de la Iglesia y de la Educación (1983).

⁴¹ Tempo, L. P. (1984).

usuarias y los organismos institucionales⁴². Bajo esta premisa, se ha llevado a cabo una fructífera revisión de álbumes ilustrados infantiles, a través de programas de investigación en los que se han efectuado análisis transnacionales sobre las imágenes y los textos de este tipo de recursos⁴³. Además de éstos, otros análisis centrados en la representación de las mujeres en los álbumes infantiles como instrumento pedagógico han sido los realizados por Béreaud (1974), Rosenberg (1976) o Kaepelin-Billaudot (1978).

Sin abandonar el ámbito francés, pero dejando de lado el tema de los álbumes ilustrados, Decroux-Masson (1979), Grabbe et al. (1985) y Bertrand (1995) realizaron análisis específicos sobre el sexismo de los libros de texto, subrayando los estereotipos que caracterizaban la representación de los personajes femeninos, tanto en lo relativo a los roles y actividades desempeñados, como en cuanto a sus intereses y actitudes. Por su parte, Marshall (1997) propuso tres categorías con las que etiquetar a los libros de texto de Historia según su grado de sexismo: por un lado, los *libros buenos*, que trataban a mujeres y hombres desde una perspectiva igualitaria; por otro, los *libros peligrosos*, que mostraban imágenes degradantes de las mujeres, y finalmente, los libros *pasados de moda*, entre los que se incluían aquellos que estereotipaban a los sexos en base a la ideología patriarcal.

Hace tan sólo unos años, Brugeilles y Cromer (2009) elaboraron, a petición de la UNESCO, una guía para promover la igualdad a través de los libros de texto. Este recurso, concebido desde una clara vocación internacional, profundiza en el rol de los libros como herramienta para conseguir la igualdad de género y el cambio social, proporcionando un detallado listado de sugerencias para conseguir incorporar la igualdad en lo relativo a las representaciones de los géneros. Además, la guía se detiene en examinar los diferentes actores y fases

⁴² Información extraída de la página web de la Asociación Du Coté des Filles (consultar Webgrafía).

⁴³ Por ejemplo, el programa de investigación ¡Attention, Album!, llevado a cabo en 1996, analizó las representaciones de ambos sexos en las imágenes y textos de los álbumes ilustrados de Francia, España y Alemania. El/La lector/a interesado/a puede acceder a información adicional a través de la página web de la Asociación Du Coté des Filles (consultar Webgrafía).

que intervienen en el proceso de producción y consumo del libro de texto, sugiriendo acciones (dirigidas fundamentalmente a los países en vías de desarrollo) para el diseño de proyectos integrados, que vayan más allá de las revisiones de contenido y se dirijan a la implementación de políticas específicas encaminadas a la consecución de la igualdad en cada uno de los niveles mencionados.

Los países nórdicos tienen una dilatada trayectoria en el estudio de los libros de texto, aunque en relación con la variable género la bibliografía accesible es considerablemente menor. En Noruega, en el marco del programa emprendido por la UNESCO para promover la igualdad de oportunidades en la educación, se llevó a cabo un estudio similar al de otros países, que analizó los sesgos sexistas en la representación de personajes masculinos y femeninos en libros de texto y literatura infantil, y proporcionó estrategias para la eliminación de los estereotipos detectados (Bjerke et al., 1983). Por su parte, en Suecia, el interés por el análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género no parece haberse agotado, según muestran acercamientos recientes como el trabajo de Eilard (2004) quien, combinando las variables género y etnia, ha puesto de manifiesto cómo, a pesar de las aparentemente buenas intenciones de determinados materiales por eliminar las desigualdades, continúan evidenciándose sesgos europeístas y patriarcales en los libros revisados.

Otros países europeos con menos tradición en este tipo de estudios han comenzado a analizar el sexismo presente en los libros de texto en el marco de las reformas educativas emprendidas en los últimos años. Como ejemplo de este interés creciente, señalamos las aproximaciones llevadas a cabo por Miroiu (2004) en Rumanía, Ozdogru, Aksoy, Erdogan, y Gok (2004) y Esen (2007) en Turquía, y Pešikan y Marinković (2006) en Serbia.

4.1.3 Investigaciones en Latinoamérica

La investigación en América Latina sobre género y libros de texto experimentó un gran impulso durante las décadas de los ochenta y noventa del pasado siglo, auspiciada tanto por los gobiernos nacionales como por organismos de carácter internacional. Anderson y Herencia (1983), en el marco de la serie de estudios emprendidos por la UNESCO sobre el sexismo presente los libros de texto, estudiaron la imagen de mujeres y hombres en los materiales peruanos, mientras que en Bolivia, con el respaldo de UNICEF y la Secretaría Nacional de Educación, Giancarla de Quiroga (1988) utilizó textos escolares publicados entre 1911 y 1980, e incorporó al análisis la relación entre mujer y trabajo y las diferencias en la caracterización de las mujeres rurales y urbanas. Otras aproximaciones, como las realizadas en Guatemala y El Salvador por Caldera, García, Paredes y Rivera (1989) y el Ministerio de Educación (1992), respectivamente, incluyeron en la muestra de análisis libros de texto utilizados en centros escolares de distinto nivel socioeconómico, comprobando cómo esta variable no arrojaba diferencias significativas en cuanto a los resultados: los libros resultaban igualmente sexistas independientemente del tipo de centro en el que eran usados. Una perspectiva de análisis ligeramente distinta fue la emprendida por Robalino, Isch y Villarruel (1992), que con el auspicio del Ministerio de Educación ecuatoriano, sumaron al análisis de contenido presente en los libros de texto una exploración de las actitudes sexistas del propio profesorado. También en Costa Rica y en El Salvador, el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes y el Ministerio de Educación Pública (1991) y el Ministerio de Educación (1992), respectivamente, identificaron en los libros de texto de mayor uso los contenidos sexistas que reforzaban los roles y estereotipos tradicionales sobre las mujeres.

Además de los mencionados, otros estudios se han caracterizado por centrar el análisis de las desigualdades en libros de texto de niveles educativos específicos, como es el caso de los trabajos de Bonder (1992), en Argentina, Silva (1979) en Colombia, y Gutiérrez y Barrios (1990) en Nicaragua (sobre los libros de texto de la etapa de primaria), o por enfocar sus análisis hacia libros de texto de

asignaturas específicas. En este segundo grupo, destacamos la revisión de los libros de texto jamaicanos de lenguaje artístico desarrollada por Bailey y Parkes (1995), el análisis de Drayton (1997) sobre los libros de lengua inglesa caribeña, la mirada desde la Antropología del género realizada por Montecino (1997) sobre los libros de Lengua castellana utilizados en Chile, la tesis doctoral de Tronco (1994) acerca de los libros de Historia Mexicanos, o la reciente aproximación crítica de Mente (2010) a los libros de Historia chilenos.

A comienzos del siglo XXI, algunos acercamientos presentan novedades metodológicas o temáticas. Utilizando una aproximación comparada, Ahumada (2000) coordinó una investigación dirigida a evaluar los libros de texto de Chile y Bolivia desde la dimensión de la identidad regional y el género, mientras que Chung (2000) se acercó a los roles de género presentes en los libros de Korea y México. Por su parte, Andrada y Scharagrodsky (2001) siguieron la estela de los estudios emprendidos por Chamorro (1980), Wainerman y Barck de Rajman (1984) y Wainerman y Heredia (1999) sobre los libros de lectura de primaria, desviando el foco de atención hacia la construcción que éstos hacen de cierto tipo de masculinidad, y analizando la representación, icónica y textual, de los usos del cuerpo y la vestimenta de los personajes masculinos. Cabe destacar asimismo, por lo escaso de este tipo de análisis, la reflexión de la argentina Robert (2001), que desplazó el centro de interés hacia los factores de producción, planteándose la influencia que éstos ejercen sobre el control de los cambios de género en el currículo y el libro de texto.

Con respecto a los trabajos destinados a la elaboración de recomendaciones para la edición de materiales no sexistas, la década de los 90 vio nacer un amplio catálogo de recursos en esta línea, muchos de los cuales fueron resultado de consultorías encargadas por el convenio entre UNICEF-UNIFEM o por los propios Ministerios de Educación de cada país. En este marco general fueron editados trabajos como los de Osorio (1999) en Colombia, Paredes, De Sánchez y Caldera (1994) en Guatemala o Araneda, Guerra y Rodríguez (1997) en Chile. En Centroamérica, las investigaciones llevadas a cabo

en Guatemala, Panamá o El Salvador se tradujeron en la publicación de la guía UNICEF-UNIFEM (1990), con propuestas adaptables a la idiosincrasia de cada país.

4.1.4 Investigaciones en Asia y Oceanía

En el continente asiático, con algunas excepciones, la línea de investigación sobre sexismo y libros de texto es una tradición emergente, que condensa un elevado número de aportaciones surgidas a finales de la década de los noventa y a partir del año 2000. A pesar de ello, algunos países cuentan con un acervo académico más extenso en este sentido, y con estudios clásicos llevados a cabo ya en la década de los ochenta. Entre este tipo de aproximaciones, destacan el trabajo de Kalia (1980) en India, a través del que examinó las representaciones de mujeres y hombres en libros de texto de Inglés e Hindi del nivel secundario, el análisis de Alrabaa (1985) en Siria, centrado específicamente en la división sexual del trabajo, o el estudio realizado por Abu Nasr et al. (1983), que respondió al doble objetivo de identificar los sesgos sexistas de los libros de texto del mundo árabe y de proponer estrategias de acción encaminadas a su eliminación.

En India, desde el trabajo de Kalia, se han realizado acercamientos como el de Ellis (2002), centrado en el sexismo de los libros de Geografía e Historia, o el de Ojha y Rouls (2004), que analizaron los libros de texto del nivel de primaria. En este país, de hecho, el debate sobre las desigualdades presentes en los textos ha llegado a la opinión pública, como muestra el artículo de Ahmed (2006), aparecido en la prensa nacional y en el que denuncia cómo, a pesar de las recomendaciones emitidas (la propia Kalia publicó en 1986 un manual para eliminar los sesgos sexistas de los libros de texto y la Red GENIA⁴⁴ propuso en 2003 una guía con diferentes estrategias para promover la igualdad de género en

⁴⁴ GENIA (Gender in Education Network In Asia Pacific) es una Red creada en 2002 por la UNESCO y la Oficina Regional de Educación del Pacífico (Pacific Regional Bureau for Education) con el objetivo de promover el intercambio de experiencias e información entre los Ministerios de Educación sobre género y educación de los distintos países asiáticos (consultar Webgrafía).

educación) y las medidas legales emprendidas, los libros de texto apenas han evolucionado en las últimas décadas.

Un numeroso grupo de investigaciones realizadas en el continente asiático han tomado como objeto de interés los libros de texto de enseñanza del inglés⁴⁵ y se han centrado en desvelar sus sesgos y omisiones. Dentro de esta línea, destacamos los trabajos de Farooq (1999) en Uzbekistán, Tao (2008) en China, Ghorbani (2009) en Irán y Sameer y Atef (2009) en Jordania. No obstante, la revisión bibliográfica sobre el tópico arroja también estudios que profundizan en los libros de texto de otras asignaturas. Prueba de ello son los trabajos de Alimdjanova, Kim y Ganeyeva (2002) sobre los estereotipos de los libros de texto usados en las escuelas públicas de Uzbekistán, o el creciente número de investigaciones publicadas en China centradas en desvelar los estereotipos sexistas presentes en los libros de texto de varias asignaturas y niveles. Dentro de las mismas, citamos el estudio de Qinghua Jin (2000) y las reflexiones de Ldli y Zhenzhou (2003) sobre los libros de enseñanza de lengua china, la revisión teórica llevada a cabo por Huang (2002) sobre los libros de ciencias, y el análisis de contenido de Yang y Gailian (2002) sobre los personajes representados en los textos de los libros de texto de la enseñanza primaria. También en China, pero centrándose esta vez en el tratamiento de un personaje célebre y su cabida dentro del conocimiento “oficial”, Guo Nan (2003) ha denunciado la escasa o nula atención que dedican determinadas series de libros de texto de Historia a la figura de la emperatriz Wu Zetian.

4.1.5 Investigaciones en África

En el continente africano, la particular situación social, económica y política por la que atraviesan la mayoría de los países plantea otra serie de necesidades específicas, más relacionadas con la generalización de la enseñanza, el

⁴⁵ Una posible interpretación de esta tendencia podría estar relacionada con los problemas de censura de los propios países en los que se llevan a cabo las investigaciones, que llevarían a las y los investigadores a desviar la atención hacia libros de texto producidos fuera de sus fronteras o elaborados por editoriales extranjeras.

analfabetismo femenino y la capacitación del profesorado (UNESCO, 2007). En lo relativo a los libros de texto, a un nivel general, las acciones de los gobiernos africanos se han centrado en lograr una adecuada provisión de los mismos, esforzándose por alcanzar la recomendación de la OCDE, que considera apropiada una ratio de un libro de texto por cada alumno/a. En este sentido, el *Dakar Framework for Action* (UNESCO, 2000), que recoge los compromisos regionales para alcanzar en 2015 los objetivos desarrollados en la *Declaración Mundial Educación para todos/as* (EPT) establece, para el África subsahariana, metas como una adecuada provisión y difusión de libros de texto asequibles y el diseño e intercambio de materiales rentables producidos en los propios países, como alternativa a la importación de libros extranjeros.

Ya en 1988, Altbach y Kelly recopilaron una serie de ensayos focalizados en estos y otros problemas, donde distintos autores/as reflexionaban sobre el papel del libro de texto en el llamado Tercer Mundo. Además de las cuestiones relativas a la provisión y la política de los manuales, este trabajo profundizó en otros temas, como el contenido de los libros de texto, las políticas nacionales sobre el mismo o el análisis de los libros de texto africanos desde una perspectiva de género (Biraimah, 1988).

Algunos años antes, bajo el auspicio de la UNESCO, Tembo (1984) había llevado a cabo un profundo análisis sobre los sesgos sexistas en los libros de texto usados en Zambia en los niveles primario y secundario, sugiriendo estrategias y recomendaciones para eliminar los estereotipos detectados y para promover la igualdad entre los sexos a este nivel. En esa misma línea, y con el respaldo de la asociación ADEA⁴⁶, Sifuniso *et al.* (2000) se centró en el desarrollo

⁴⁶ La Asociación ADEA (*Association for the Development of Education in Africa*) fue creada en 1988 como un foro de debate sobre las políticas educativas llevadas a cabo en este continente. Además de promover encuentros bienales entre Ministros/as de Educación, ADEA fomenta la investigación a través de diversos grupos de trabajo, uno de los cuales se centra en los libros de texto y materiales curriculares.

de libros de texto africanos⁴⁷, elaborando un manual orientado a la edición de este tipo de materiales desde una perspectiva de género.

4.2 Investigaciones sobre género y libros de texto en el contexto español

En el contexto español, los estudios de género adquieren relevancia fundamentalmente a partir de la década de los ochenta, impulsados por la creación de organismos como el Instituto de la Mujer (fundado en 1983) y el surgimiento de seminarios, grupos de investigación, asociaciones universitarias y cátedras de investigación en numerosas universidades, que actuaron como motor del feminismo académico.

Como sucedió en el resto de países, desde las disciplinas educativas germina un sólido corpus de estudios que pone en evidencia las fisuras y las sutiles formas de discriminación que, bajo la aparente igualdad formal, están en la base histórica del sistema educativo español y perviven en su estructura y funcionamiento. En particular, el modelo mixto de enseñanza, generalizado en España a partir de la década de 1970⁴⁸, se constituye en el blanco de todas las críticas. Las aproximaciones feministas ejercieron una profunda reflexión crítica sobre el mismo, denunciando sus sesgos y su falsa neutralidad. Algunas autoras señalaron importantes carencias en la base misma de su fundación, argumentando que el advenimiento de la escuela mixta no había sido fruto de una

⁴⁷ Sólo en los últimos años los países africanos han comenzado a desarrollar sus propios libros de texto. Durante varias décadas, tanto la producción de los mismos como el contenido de las materias han estado controlados por países extranjeros. El propio Tembo (1984), en su análisis de los estereotipos de los libros de texto de Zambia, se centra en aquellos escritos en inglés, argumentando que ese sector del sistema educativo “is still being controlled by the Cambridge School Certificate Syndicate Examinations. Thus the content of almost all the subjects taught at this level of education is decided by outsiders” (1984, 20).

⁴⁸ Brullet y Subirats (1990), Ballarín (2001) y Guerra García (2001) sitúan la generalización del modelo mixto de enseñanza en la década de los setenta del pasado siglo, y señalan que, aunque la Ley General de Educación de 1970 no lo establecía entre su articulado, tampoco lo prohibía, por lo que en la práctica los centros escolares reunieron juntos en las aulas a niñas y niños. Con el advenimiento de la democracia, el modelo escolar mixto se fundamenta en el principio de la igualdad constitucional entre mujeres y hombres, proponiendo, frente a las tradicionales desigualdades y diferencias, un mismo espacio físico y un único currículo para alumnas y alumnos.

reflexión sobre la concepción de la mujer y su función social, sino más bien de una respuesta adaptativa a las nuevas necesidades de desarrollo productivo y a una apuesta de tipo formal por la igualdad y la justicia social (Guerra García, 2001). Como afirmaron Brullet y Subirats (1990: 14):

La implantación de la escuela mixta no es consecuencia de un debate pedagógico o de la lucha reivindicativa de las mujeres, sino de la necesidad de legitimar un sistema educativo que en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato a los individuos. En términos generales, la reflexión sobre la problemática escolar se centrará –hasta bien entrada la década de los setenta– en las desigualdades provocadas por su carácter clasista, en falta de equipamientos y en la crítica a los contenidos y métodos de la enseñanza tradicional.

Desde esta postura, se proclamó la falacia de un modelo que, bajo el signo de la integración y la igualdad, había construido un sistema de enseñanza fundamentado en un referente simbólico universal que en realidad era de género masculino y excluía toda referencia a las mujeres. Las temáticas de análisis fueron ya desde el comienzo muy variadas, abordando cuestiones como la participación de las mujeres en el sistema educativo, los sesgos sexistas del currículo y las desigualdades en la estructura y el funcionamiento escolar. A un nivel general, Brullet y Subirats (1990) definieron cinco temáticas fundamentales en torno a las cuales aglutinar la investigación sobre género y educación en el contexto estatal: la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza; el tipo de conocimientos transmitidos en la educación; las características del lenguaje utilizado; el análisis de los libros de texto y las lecturas infantiles, y las interrelaciones entre docentes y alumnos/as en las aulas.

Más extensa es la taxonomía expuesta por Grañeras y Mañeru (2007), que en su revisión de la bibliografía sobre esa misma intersección desde el año 1983, distinguieron hasta once categorías temáticas: investigaciones históricas; investigaciones sobre proceso de socialización y género; investigaciones sobre sexismo y/o androcentrismo en la educación; investigaciones sobre coeducación; investigaciones sobre la presencia y ausencia de las mujeres en el sistema

educativo como alumnas, profesoras y cargos directivos; investigaciones sobre las diferencias por sexo en la elección académico-profesional; investigaciones sobre la educación de las mujeres adultas; investigaciones sobre la prevención de la violencia contra las mujeres; investigaciones sobre educación afectivo-sexual e investigaciones sobre educación de las mujeres e interculturalidad.

Algunas de estas primeras investigaciones se convirtieron en importantes referentes para los trabajos que vendrían después. A finales de la década de los ochenta, el estudio de Subirats y Brullet (1988) consiguió poner empíricamente de manifiesto cómo las niñas estaban, desde muchos puntos de vista, fuera del sistema educativo. *Rosa y Azul* (1988) dibujó una imagen muy poco halagüeña de la integración de las niñas en las aulas, evidenciando, entre otras cuestiones, la mayor atención de las y los docentes a los niños⁴⁹, su tendencia a asignar comportamientos diferentes en el alumnado acordes con el estereotipo sexual tradicional, y el menor grado de participación general de las niñas en las aulas, que redundaba en su mayor empobrecimiento léxico⁵⁰.

Siguiendo esta línea de trabajo, otras/os autoras/es estudiaron en años posteriores las actitudes y comportamientos del profesorado que favorecían a los alumnos varones en contextos específicos. Vázquez (1999 y 2000) lo aplicó a la enseñanza de la Educación Física, demostrando que el propio ámbito, tal y como estaba considerado, era reforzador de estereotipos tradicionales sobre el cuerpo, la actividad física y el deporte. Campo (1990), por su parte, demostró la existencia de sexismo en una serie de centros de Asturias en los que niñas y niños, a pesar de recibir los mismos currículos y compartir profesorado y espacios físicos, manifestaban diferencias en cuanto a resultados escolares, elecciones académicas y expectativas profesionales.

⁴⁹ Para cuantificar la atención prestada por las y los docentes a su alumnado, las autoras midieron el número de palabras e interpelaciones dirigidas a cada sexo, encontrando que por cada 100 palabras dirigidas a ellos se destinaban 74 a las niñas (Subirats y Brullet, 1988).

⁵⁰ La riqueza léxica de alumnas y alumnos fue medida a través de la adjetivación de su respectiva expresión oral (Subirats y Brullet, 1988).

Paralelamente, algunas investigaciones demostraron una distribución sesgada en la propia distribución de cargos en el sistema educativo, donde aparecía una constante infrarrepresentación femenina a medida que se ascendía en el nivel educativo y los hombres ocupaban la mayor parte de los puestos de representación. Si Ball (1989) ya había acuñado la expresión “harén pedagógico” para definir la situación de ciertas instituciones escolares en las que un varón dirige a un gran número de profesoras, en el contexto español, Muñoz Repiso (1988) y el colectivo Lamiarri (1987) iniciaron una sólida investigación que, según Grañeras y Mañeru (2007) representa a día de hoy la temática más nutrida de los estudios llevados a cabo en nuestro país⁵¹.

Junto a estas líneas, un volumen importante de trabajos comenzó a abordar la presencia de sexismo en el currículo explícito y oculto. Aportaciones como las de Moreno (1986), Torres (1991) y López Valero (1999) insistieron en la fuerza de lo implícito a la hora de reproducir y transmitir concepciones estereotipadas de lo femenino y lo masculino, destacando su influencia en la construcción de la propia subjetividad del alumnado. Con respecto al currículo explícito, se denunció la jerarquización de los saberes y la desaparición e infravaloración del conocimiento tradicionalmente asociado al género femenino (Fernández Enguita, 1989; Vázquez Alonso, 1999), así como el androcentrismo de los contenidos escolares, que según Brullet y Subirats (1990: 28):

[...] Puede llegar a formulaciones absurdas, cuando en el análisis de la realidad se tiene únicamente en cuenta aquello que han producido los varones: por ejemplo, el análisis económico del concepto “trabajo” queda definido a partir de las características del trabajo considerado masculino en nuestra sociedad, de tal manera que el trabajo doméstico no es valorado como productivo, e, incluso, a menudo, se pone en duda si es realmente trabajo. En todas las ciencias, incluidas las matemáticas y las ciencias naturales, se puede comprobar cómo la centralidad de la figura masculina ha impedido la comprensión de algunos fenómenos estudiados.

⁵¹ En concreto, las autoras señalan que el volumen de esta línea de estudio representa nada menos que el 26% de las investigaciones generadas sobre género y educación en los últimos treinta años (Grañeras y Mañeru, 2007).

Situaremos estas aproximaciones al currículo desde la perspectiva de género como el marco general en el que encuadrar la investigación específica sobre sexismo y libros de texto, que comenzó a desarrollarse en paralelo, interesándose por el modo en que el currículo (explícito y oculto) sexista se proyectaba en los materiales curriculares, con particular incidencia en los libros de texto.

A pesar de esta apreciación, que puede servirnos para iniciar el recorrido sobre la bibliografía generada al respecto del tópico en el contexto español, es importante destacar cómo (al igual que pusimos de manifiesto al revisar la investigación internacional), el amplio desarrollo de la línea de investigación sobre género y libros de texto y la introducción de nuevas variables de análisis ha hecho que, en algunos casos, las aproximaciones trasciendan el currículo y se posicionen alrededor de nuevas perspectivas temáticas y metodológicas. En este sentido, proponemos a continuación una taxonomía para condensar y repasar los trabajos que, desde finales de la década de los setenta, han abordado el estudio de los libros de texto desde una perspectiva de género, y cuyo repaso emprendaremos en el siguiente epígrafe:

- a) Estudios históricos sobre género y libros de texto.
- b) Estudios ideológicos sobre contenidos sexistas de los libros de texto.
- c) Estudios sobre género y proceso de producción del libro de texto.
- d) Guías, recomendaciones y recursos para eliminar, minimizar y/o evaluar el sexismo de los libros de texto.

4.2.1 Estudios históricos sobre género y libros de texto

En esta línea encuadramos las investigaciones que han analizado los libros de texto de periodos históricos pasados como un método de acercamiento historiográfico a la educación de las mujeres. Aunque intrínsecamente conectadas, en este conjunto de trabajos pueden vislumbrarse dos aproximaciones. Un primer grupo se centra en analizar el tipo de conocimientos que los libros de texto destinaban a las mujeres, haciendo énfasis en cómo se articuló a lo largo de las distintas fases históricas el currículo femenino diferenciado. Otro tipo de aproximaciones dedica su atención a analizar la representación de las mujeres en los libros de texto, estableciendo un paralelismo entre ese imaginario y los distintos modelos de feminidad imperantes en cada periodo.

Dentro de la primera subcategoría, Gómez Ferrer (1987) y Jiménez Blanco (1999) analizaron los conocimientos que los manuales inculcaban a las niñas, y cómo éstos las relegaban a la esfera privada y doméstica. Mientras que el primero de los autores focalizó su estudio en un manual de enseñanza escrito por Mariano Carderera en 1875, Jiménez (1999) se centró en libros de texto de finales del siglo XIX y principios del XX, subrayando el uso de la estrategia pedagógica del currículo diferenciado para transmitir un modelo estereotipado de mujer acorde con la figura del “ángel del hogar”, que supeditaba a las mujeres a los roles domésticos y de educadora.

En una línea similar, Escolano (2001) abordó el modo en que se ha ido construyendo y representando el canon pedagógico femenino a través de los manuales destinados a la educación de las mujeres de la segunda mitad del siglo XIX. En su antología de textos escolares, el autor se detuvo en cómo los contenidos diferenciados expresaban la mentalidad sobre el ideal femenino, y plasmaban incluso “mejor que los discursos políticos (...) las actitudes, estereotipos y expectativas de la época respecto a las mujeres” (2001, 15).

Sobre el nivel universitario, Rabazas (2001) ha estudiado el currículo diferenciado que recibían las estudiantes de magisterio de la época franquista, deteniéndose en analizar el contenido de los libros tanto de las materias pedagógicas comunes (Pedagogía, Historia de la Educación) como de las específicamente femeninas (economía doméstica, corte y confección, cocina, etc.). Esta aproximación sirvió a la autora para evidenciar el modelo ideológico de mujer que proyectaban los manuales y poner de manifiesto cómo el “currículum feminizante” (2001, 131) de las futuras enseñantes contribuía a conformar un modelo de maestra cuyas funciones estaban bien diferenciadas y se dirigían a promover el modelo femenino ideado por el franquismo.

Los libros de texto utilizados durante la etapa franquista han sido de hecho objeto de numerosos análisis históricos realizados desde la perspectiva de género. Enmarcada en la segunda sublínea de investigación a la que antes aludimos, Ballarín (1994), estudió las representaciones estereotipadas de las mujeres contenidas en los libros de iniciación a la lectura. Partiendo de la idea de que este tipo de libros funcionaron como vehículo de transmisión del estereotipo sobre la mujer andaluza forjado durante la dictadura, la autora se detuvo en analizar el modo en que los textos afirmaban lo español frente a la diversidad cultural estatal o subrepresentaban la cultura andaluza, desplazada en pos de la nacional. En lo relativo a la presencia de las mujeres, Ballarín cuantificó la aparición de andaluzas insignes en los textos, evidenciando su infrarrepresentación (del total de personajes asociados a topográficos y toponímicos sólo un 17,4% se refería a mujeres, frente al 82,5% masculino) y su vinculación a determinados roles y modelos acordes con el estereotipo femenino forjado durante la época franquista.

También Mahamud Angulo (2005, 2006) centró su atención en libros de lectura de la época franquista, incidiendo esta vez en la construcción que hacían de la maternidad. Tras detenerse en el formato, la estructura, las ilustraciones y el contenido de los libros, puso de manifiesto cómo éstos transmitían la misión social encomendada a la mujer como reproductora, a través de la representación

de las niñas en su papel de futuras madres y el inicio del entrenamiento de la maternidad, lo que para la autora no era sino un claro control de la infancia a los intereses del régimen. En una línea similar, Robles Sanjuán (2001) ya había llamado la atención sobre la estrategia de la complementariedad entre los sexos utilizada para transmitir la identidad de género en los libros de lecturas infantiles del periodo entre 1860 y 1960, mientras que Berrio (1990) había abordado los modelos de mujer y los tipos de familia ofrecidos durante la época de la Restauración a niños y niñas a través de los populares cuentos de la editorial Calleja.

Algunos estudios llevados a cabo en la última década han abierto nuevas líneas de análisis sobre los libros de texto de ésta y otras etapas históricas, prestando atención, por ejemplo, a la representación de los personajes masculinos, o incluso a la participación de las mujeres como autoras de los mismos. Sobre la primera de las cuestiones, Somoza (2005) se ha detenido en la construcción de la masculinidad que efectuaban los libros de texto del periodo franquista como un posible factor en la base del fenómeno de la violencia machista. En su análisis, el autor refiere cómo la construcción de un determinado tipo de masculinidad, vinculado a la agresividad, la autoridad y el paradigma de la guerra puede relacionarse con el fenómeno de la violencia contra las mujeres como producto de una estructura social basada no sólo en la violencia de género, sino en la violencia de clases y etnias. También resulta particularmente innovador el trabajo de Ballarín, Caballero, Flecha y Vico (2000) y Flecha (2005), quienes, en el marco general del proyecto titulado *Contribución de las maestras a la construcción del conocimiento educativo contemporáneo en España 1847-1914*, han analizado el papel de las maestras de finales del siglo XIX y principios del XX como autoras de libros de texto y otras obras sobre educación. Además de cuantificar la producción de libros de texto escritos por las maestras de la época, establecer la trayectoria académica común que definía a ese grupo de mujeres escritoras y detenerse en los temas sobre los que escribieron, las autoras han contribuido a dibujar una imagen de estas mujeres como importantes agentes de cambio, que, en el ejercicio de su palabra, comenzaron a ganar cierta visibilidad

social. En base a las conclusiones de sus análisis, parece ser que, aunque como productoras de libros de texto muchas de ellas continuaron plegándose a ciertos estereotipos y concepciones tradicionales sobre su propio sexo, este grupo representó “las primeras voces femeninas legitimadas en el espacio público a través de la escuela” (2000, 344), y el análisis detallado de sus obras da cuenta de cómo a través de las mismas lograron difundir planteamientos y convicciones personales desde unas claves de lectura más abiertas sobre el papel reservado a las mujeres (Flecha, 2005).

También recientemente, sumando al análisis de género la reflexión sobre la variable raza, Risueño (2009) ha analizado las representaciones de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas y culturales en los manuales de enseñanza primaria españoles, holandeses y franceses de la primera mitad del siglo XX. Su trabajo ha servido para poner de manifiesto la estereotipación a la que estaba sometido el imaginario racial y cultural en la escuela de la época, así como los mecanismos a través de los cuales la aparición de personajes de otras culturas servía al propósito de “clasificar” y diferenciar, en lugar de destacar los elementos comunes y compartidos.

4.2.2 Estudios ideológicos sobre contenidos sexistas de los libros de texto

Este segundo conjunto de investigaciones, que representa el grupo más cuantioso de los trabajos generados en el contexto español, tiene por objetivo general establecer el grado de sexismo presente a distintos niveles en los libros de texto. Aunque los límites que separan este tipo de acercamientos de los estudios que hemos catalogado como históricos son metodológicamente difusos (en ocasiones también las aproximaciones de tipo histórico realizan análisis de contenido sobre las imágenes y los textos de los manuales), su elemento diferencial con respecto a los anteriores es que todos ellos han tratado de evaluar el nivel de sexismo presente en libros de texto en uso en el momento de realizar la investigación. Por lo que respecta a su acotación temporal, todo este conjunto de

trabajos se refiere a libros de texto utilizados en España a partir del advenimiento de la democracia.

Los primeros análisis críticos que hicieron hincapié en los sesgos sexistas de los libros de texto utilizados por las y los alumnos surgen en España a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. Según informa Folguera (1988), el Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer⁵² analizó ya en 1977 la presencia de ambos sexos en los libros de texto de la antigua etapa de EGB, poniendo de manifiesto la diferencia en cuanto a los roles asignados y subrayando el efecto negativo que este sesgo acarrearía en la interiorización de la identidad de género de las niñas. Lezcano (1977), apunta que esta comisión fue la encargada de elaborar alternativas al sexismo de textos escolares, juegos y juguetes durante la década de los setenta, y hasta la creación del Instituto de la Mujer en 1983. La propia Lezcano, en un artículo con el esclarecedor título *Tontas útiles desde la EGB* (1977), refería los resultados de una investigación llevada a cabo sobre libros de texto, cuadernos de trabajo y fichas de evaluación de la asignatura de Lenguaje de 3º de EGB de la editorial Anaya. En línea con la anterior, sus resultados apuntaron el abrumador número de imágenes masculinas frente a las protagonizadas por mujeres, al uso del género masculino tanto en ejemplos como en textos (en proporción hasta de 8 a 1), a la omnipresencia de la familia nuclear, de tipo conservador, y la asociación de los personajes femeninos con actividades y rasgos estereotipados. También Rojo (1980) centró su tesis doctoral en el estudio del machismo presente en 22 libros de texto de las asignaturas de Ciencias Sociales y Lenguaje de la primera y segunda etapa de la antigua EGB, para lo que analizó tanto la frecuencia de aparición y las acciones realizadas por ambos sexos, en las imágenes y en los textos.

Sobre la base de estos primeros resultados, a lo largo de la década de los ochenta diferentes organismos e instituciones promovieron investigaciones que

⁵² Tal y como recoge esta misma autora, el Frente de Liberación de la Mujer, creado en 1976, se autodefinía como “movimiento feminista autónomo, independiente de los partidos políticos y organizaciones sectoriales y constituía un intento de conciliar la militancia feminista con una alternativa global de lucha por el socialismo” (Folguera, 1988).

ampliaban el catálogo de textos revisados o centraban los análisis en contextos geográficos específicos. Dentro de este segundo grupo, destacamos el trabajo de González Moro (1986), realizado a petición del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y cuyo objetivo fue aproximarse al modo en que los libros de texto (de hasta doce editoriales) utilizados por el alumnado vasco de preescolar y EGB, transmitían los roles sexuales. Focalizando su atención exclusivamente en el lenguaje icónico, y ampliando la muestra de estudio a manuales de hasta siete asignaturas distintas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión, Inglés y Educación Plástica), Moro (1986) probó dos hipótesis, referidas tanto al estereotipo social como al estereotipo psicológico en el que aparecían representados los personajes de ambos sexos. Sus resultados también hablaron de una evidente infrarrepresentación femenina (el autor cifró la presencia de la mujer en las imágenes en un 35%), que se agudizaba a medida que avanzaba la etapa educativa considerada y en determinadas asignaturas, como las Ciencias Naturales. Algunos años antes, Garreta y Careaga (1984), ya habían puesto de manifiesto datos similares en una investigación encargada por el Instituto de la Mujer y el antiguo Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, cuya finalidad fue averiguar el rol genérico que los libros de texto definían para cada uno de los sexos, es decir, los modelos implícitos sobre lo masculino y lo femenino. Una de las novedades del estudio a nivel metodológico residió en la amplitud de la muestra analizada, pues fue el primero en considerar libros de texto de varias asignaturas (Lenguaje y Ciencias) y editoriales (trece) de toda la etapa de la extinguida EGB. Este planteamiento permitió ofrecer un análisis comparativo de la aparición femenina en torno a tres dimensiones (características de los personajes, protagonismo de los mismos y oficios y profesiones que realizaban) tanto en ilustraciones como en textos, ejercicios y ejemplos gramaticales. Además de ofrecer resultados sobre la aparición de personajes femeninos, el tipo de protagonismo, su evolución en los distintos cursos y materias y su caracterización estereotipada, las autoras utilizaron nuevas claves interpretativas. Entre ellas, evidenciaron la doble discriminación que resultaba al combinar las variables sexo y edad (las mujeres adultas aparecían en menor medida que los niños varones, con una diferencia de

hasta tres puntos porcentuales: 14,2%, frente a 17,3%), o la mayor intensidad que registraban los sesgos en relación con los textos y ejemplos gramaticales. Este último resultado, según Garreta y Careaga (1984), ponía de manifiesto la mayor atención prestada por las editoriales a eliminar el sexismo presente a nivel icónico, y la necesidad de comenzar a actuar sobre la modificación del lenguaje, una “tarea por empezar” (1984, 171). Aunque no se abordó de forma exhaustiva, el estudio analizó la presencia de mujeres como autoras de textos literarios, denunciando la repetición de numerosos nombres, obras y fragmentos en el currículo de los distintos ciclos y resaltando cómo a pesar de que las escritoras habían adquirido una importante presencia en el panorama de la literatura infantil y juvenil de los años ochenta, su reflejo en los textos continuaba siendo del todo insuficiente.

Frente a este tipo de análisis, Moreno (1986) sostuvo la idea de la hegemonía masculina en el discurso histórico, centrándose en realizar una lectura crítica sobre el androcentrismo subyacente en los libros de Historia del nivel de Bachillerato. Apoyándose en el análisis de las referencias sobre las mujeres y los hombres de tres libros de texto de la editorial Vicens Vices, la autora concluyó que tan solo el 1% y el 1,7% de las referencias a seres humanos aparecidas en los mismos aludían a mujeres, y desenmascaró la falacia del masculino genérico como referente universal, apuntando que en más del 75% de los casos, éste se refería a colectivos viriles hegemónicos.

En suma, el análisis de Moreno se ocupó de relacionar el sexismo presente en los libros de texto con la propia articulación androcéntrica de la materia en la que éstos se incardinan, planteando la necesidad de cuestionar determinados conceptos (la cronología, la jerarquización social, la expansión territorial o la guerra) que funcionan como anclas y sostenes de ese androcentrismo. Además, la autora llamó la atención sobre la estructuración del discurso de los libros de texto en torno a un tipo particular de hombre “adulto, de raza blanca, miembro de la cristiandad europea occidental, que se dota de instrumentos de poder y de

saber para practicar una constante expansión territorial a costa de otros seres humanos, mujeres y hombres, hacia una civilización universal” (1987: 98).

Hasta aquí, los acercamientos al género en los libros de texto en la década de los años ochenta se caracterizaron por rastrear las funciones y papeles que, como reflejo de la sociedad y del discurso académico heredado, los libros designaban para ambos sexos, desvelando en qué medida mujeres y hombres eran protagonistas de ambos e incidiendo en el análisis de determinadas cualidades, que sesgaban su presencia y marcaban su omisión. Si bien sus hallazgos, debido a la variabilidad metodológica empleada, no son comparables, todos aludieron a la infrarrepresentación femenina en los manuales escolares, desde el 25,6% con el que Garreta y Careaga (1984) cuantificaron la aparición global de las mujeres en ilustraciones y textos, hasta el 35% y el 14% obtenido por González Moro (1986) y Capellán de Toro (1988), respectivamente, en lo relativo a las ilustraciones.

Ante el panorama vislumbrado, los trabajos desarrollados en las décadas posteriores continuaron la revisión crítica del sexismo y el androcentrismo presente en los libros de texto, ampliando el catálogo de títulos, temáticas y asignaturas analizadas. El extenso repertorio de resultados generados comenzó a permitir realizar análisis comparativos que ofrecían una perspectiva de conjunto sobre el modo en que las editoriales avanzaban (o no) en la superación de los sesgos.

A lo largo de los años noventa, trabajos como los de Cerezo y Rivas (1992) y Nuño y Ruipérez (1997) siguieron incluyendo en sus muestras de análisis libros de texto de varias asignaturas. No obstante, la pauta más común a partir de la década de los noventa en la investigación sobre género y libros de texto en España fue centrar los análisis en asignaturas concretas. Cerezal (1990, 1999) y Molina Plaza (1994, 1998) estudiaron la discriminación genérica en libros de texto de inglés, Hernández y Fernández (1994), López Valero (1992) en Lengua y Literatura castellana y Guerra Pérez (1996) en Ciencias Sociales, Geografía e

Historia. Algunos de estos análisis aportaron novedades metodológicas con respecto a las investigaciones precedentes: López Valero (1992) introdujo como requisito de selección que los libros de texto analizados pertenecieran a editoriales no estudiadas hasta ese momento; mientras, Molina Plaza (1993), solicitó a las editoriales que le proporcionaran información acerca de las pautas que seguían para evitar el sexismo en sus libros de texto. Asimismo, se sirvió de las recomendaciones emitidas a finales de los ochenta por distintas editoriales de libros de texto de inglés en las que se detallaban orientaciones específicas para acabar con el sexismo, para comparar las pautas que ofrecía cada una de ellas. Por su parte, Cerezal (1999), aunque tomó como referencia la investigación de Garreta y Careaga (1987), incorporó a la muestra de análisis libros de texto de educación de personas adultas e introdujo como variable la nacionalidad (británica o española) de las autoras y los autores de cada uno de los materiales analizados.

En general, las investigaciones de este periodo abrieron sus análisis hacia metodologías de corte cualitativo, pues, como afirmó Subirats (1993), no era suficiente la cuantificación de las mujeres representadas en los textos, ya que, aunque éstas aparecieran, continuaban asociadas a sesgos y patrones estereotipados. Frente a este tipo de acercamientos, la autora incidió en la necesidad de profundizar en las cualidades asignadas a los personajes (1993, 119):

[...] Se deriva la imposibilidad de establecer un ranking de mayor o menor sexismo entre las diferentes editoriales, en tanto que la simple presencia de las mujeres desde una perspectiva cuantitativa no acaba de ser un buen indicador de mayor o menor sexismo, sino que resulta necesario analizar, desde una perspectiva más cualitativa el tratamiento y caracterización que de estos personajes femeninos hace cada editorial en cada caso.

Respondiendo a esta demanda, los análisis comenzaron a incorporar otras variables, como la actitud con la que eran representados ambos sexos, el discurso de los personajes, su caracterización psicológica o los modelos

femeninos y masculinos que se ofrecían en las distintas áreas de conocimiento. Con la promulgación de la LOGSE, además, los esfuerzos se concentraron en descubrir el grado en que los nuevos libros de texto resumían y recogían las referencias a la igualdad asumidas en la nueva ley y superaban los sesgos sexistas evidenciados en la década anterior.

A pesar de ese compromiso formal, los resultados de las investigaciones continuaron evidenciando resultados semejantes a los apuntados por los trabajos precedentes. A nivel icónico, autores como Cerezo y Rivas (1992) y Nuño y Ruipérez (1997) apuntaron a la escasez de personajes femeninos, con distintos matices. Las primeras obtuvieron que, del total de 202 ocupaciones registradas, las mujeres aparecían excluidas hasta en 86 de ellas, frente a los 17 oficios en los que no figuraba ningún hombre. Por su parte, Nuño y Ruipérez (1997) constataron que, a pesar de que los nuevos libros de secundaria parecían contener un aumento en la proporción de figuras femeninas no estereotipadas, los personajes masculinos no habían evolucionado en la misma medida. Además, en la representación de los órganos y aparatos del cuerpo, el uso de siluetas masculinas continuaba siendo mayor, e incluso en algunos casos (en el aparato digestivo, respiratorio y los músculos), exclusivo. También en esta línea, Molina Plaza (1993), sobre libros de texto de inglés, había observado la división del trabajo según estereotipos sexistas, y la representación femenina como objeto y satélite en torno a los personajes masculinos.

Por lo que respecta al análisis de los textos, las investigaciones ahondaron en los sesgos bajo los que se representaba a los personajes femeninos en el cuerpo de las lecciones, los ejemplos, las actividades y las lecturas complementarias, apuntando datos como la ausencia de mujeres relevantes en los contenidos estudiados (Hernández y Fernández, 1994; Nuño y Ruipérez, 1997); la segregación de los temas relativos a las mujeres en anexos o apéndices (Guerra Pérez, 1996); la supeditación de la aparición femenina a relaciones (normalmente de esposa o amante) con el varón (Hernández y Fernández, 1994; Guerra Pérez, 1996); la ausencia de temas conectados con los intereses y

experiencias de las chicas (Nuño y Ruipérez, 1997); la ausencia de aportaciones de las mujeres al desarrollo social, histórico, científico (Guerra Pérez, 1996); la estereotipación, tanto en la caracterización psicológica como en el tipo de tareas realizadas por ambos sexos (López Valero, 1992; Cerezal, 1999); la menor adjetivación de los personajes femeninos o su alusión a cualidades físicas y/o estereotipadas (Cerezal, 1999); la distribución asimétrica del discurso público de los personajes de ambos sexos (los personajes masculinos hablaban más y consumían más turnos que las mujeres en estas conversaciones) (Molina Plaza, 1998) y el reparto sesgado de profesiones según los patrones de género (Cerezal, 1999).

Por último, las investigaciones que se detuvieron en el sexismo presente a nivel del lenguaje, concluyeron la utilización del masculino genérico como pauta general en los enunciados de las actividades (Nuño y Ruipérez, 1997); el olvido y la ocultación de las niñas y las profesoras en el estilo de redacción (Nuño y Ruipérez, 1997), así como la constante referencia al arquetipo viril (Subirats, 1993).

Lejos de abandonarse, los análisis de contenido sobre el sexismo presente en los libros de texto adquieren un renovado impulso a partir del año 2000, momento en el que puede encontrarse una amplia diversidad de trabajos y enfoques. Continuando la senda inaugurada por estudios previos, una buena parte de las investigaciones elaboradas a lo largo de la última década sigue interesándose por ofrecer una panorámica general de la presencia de sexismo en los libros de texto de distintas asignaturas, bien en varios niveles educativos (Peleteiro, 2000 y Velasco, 2009) o exclusivamente en la etapa de secundaria (Blanco, 2000; Manassero y Vázquez, 2002, 2003 y López Navajas, 2010). Algunas de estas aproximaciones destacan por ampliar el espectro de asignaturas estudiadas a todas las que se integran en un área concreta de conocimiento o incluso de un nivel educativo específico. Manassero y Vázquez (2002, 2003), por ejemplo, ofrecieron una panorámica de los libros de texto de cuatro asignaturas distintas pertenecientes al área científico-tecnológica de

secundaria, mientras que López Navajas (2010) ha extendido el análisis a todas las asignaturas que componen la etapa de secundaria (19 en total). A pesar de ello, también pueden encontrarse estudios centrados exclusivamente en desvelar el sexismo presente en materias o asignaturas específicas, como los llevados a cabo por Parra (2002 a y b) en Educación Física, Luengo (2003) y Fuentes García (2004) en Lengua y Literatura, Barceló (2006) en Español como Lengua Extranjera y Artal (2009) en Educación para la Ciudadanía.

Con respecto al tipo de materiales que se incluyen en las muestras de análisis, la novedad con respecto a décadas anteriores es que algunos trabajos han comenzado a incorporar a sus revisiones libros en soporte digital (Velasco, 2009), considerando el tipo de formato (papel/digital) como una variable más de estudio y comparando el grado de sexismo y la evolución acaecida con respecto a la eliminación del sexismo en ambos tipos de materiales.

A nivel metodológico, las investigaciones producidas en la última década no abandonan la cuantificación, aunque evidencian un claro esfuerzo por perfeccionar los instrumentos de análisis en relación con los aspectos de corte cualitativo. Si bien éstos continúan ahondando en la presencia y el protagonismo de los personajes femeninos, su caracterización físico-psicológica y representación socio-laboral tanto a nivel icónico como textual, van incorporando nuevos enfoques e indicadores. Luengo (2004) y Barceló (2006) se han preguntado por la aparición de sesgos estereotipados en el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, desvelando patrones sexistas tanto en el uso de ordenadores (Luengo, 2004) como en el de los teléfonos móviles (Barceló, 2006). Más en concreto, las autoras llamaron la atención sobre la asociación entre los personajes femeninos y la incapacidad para manejar determinados aparatos (frente a la autosuficiencia con la que los chicos utilizaban los ordenadores, Luengo detectó imágenes en las que ellas aparecían claramente superadas por su uso), o la representación de un mayor número de mujeres hablando a través del teléfono móvil y fijo en el ámbito privado y laboral que hombres en situaciones semejantes (Barceló, 2006). Por su parte, Fuentes García

(2004) estudió el sesgo sexista en la elección de los textos (lecturas) aparecidos en los libros de Literatura de Bachillerato, que, en palabras de la autora, convierten la materia en una literatura masculina y obstaculizan “la aprobación total de un nuevo punto de vista, el que resulte de la coeducación” (2004, 5). Además de la presencia y la caracterización de los personajes, la autora analizó su tratamiento, su importancia, su función social, el trato favorable/desfavorable y su perfil psicológico. Los resultados demostraron que el personaje femenino aparecía en menos ocasiones que el masculino (88 casos frente a 160), era menos importante (76 casos frente a 141), se trataba con mucha menor profundidad (25 casos frente a 118), aparecía más asociado a un trato desfavorable (10 casos frente a 5) y tenía una función social menos activa. Este último sesgo se incrementaba, paradójicamente, en el segundo curso de bachillerato, al abordar los libros el estudio del siglo XX.

También el análisis de las imágenes se ha abordado utilizando una gama más amplia de indicadores. Las tesis doctorales de Parra (2002) y Luengo (2003) se detuvieron en aspectos como el formato de las ilustraciones, la información contenida en el pie de foto y la coherencia entre éste y la propia imagen. Luengo (2003) además, analizó los bocadillos, los indicadores y otros elementos decorativos. Más recientemente, Terrón y Cobano (2008, 2009) han estudiado el papel de las mujeres en las ilustraciones teniendo en cuenta los propios recursos expresivos de la imagen, tales como el concepto de la imagen (icónico/abstracto), su naturaleza (natural/artificial), complejidad (simple/compleja), significado (monosémica/polisémica) y los elementos que la componen (abundancia/escasez). También Velasco (2009) se ha detenido en el contenido violento de las imágenes, así como en la actitud del posado de los personajes representados.

Un aspecto destacable dentro de la tradición investigadora sobre género y libros de texto en los últimos diez años en España tiene que ver con la atención específica que han dedicado los trabajos más recientes a reflexionar sobre la aparición femenina en los propios contenidos de estudio propuestos a lo largo de

sus páginas. Aunque esta línea remite a estudios previos que habían evaluado ya la aparición de mujeres como autoras de textos (Garreta y Careaga, 1987), criticado las escasas alusiones a personajes femeninos entre el catálogo de nombres estudiados (Subirats, 1993; Hernández y Fernández, 1994; Guerra, 1996) o analizado el androcentrismo presente en los libros como un reflejo de la propia disciplina a cuyo estudio sirven (Moreno, 1986), a partir del año 2000 pueden localizarse un importante número de investigaciones que examinan el papel concedido a las mujeres como sujetos productores de conocimiento, a distintos niveles.

Asumiendo esta perspectiva, algunos estudios han revisado la presencia de la mujer como autora de los textos originales (no firmados por el/la autor/a del libro de texto) contenidos en los manuales. En general, este tipo de aproximaciones obtienen cifras menores a las que arrojan los datos sobre la presencia de personajes femeninos en textos e ilustraciones. Sirva el ejemplo de Blanco (2000), que tras analizar textos de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, cuantificó la presencia de la pluma femenina en un escaso 8% y 2%, respectivamente, alertando sobre el hecho de que, en la mayoría de las editoriales que componían su muestra, no aparecía ningún texto elaborado por una mujer.

Otros trabajos han profundizado en las referencias que contienen los manuales a personajes célebres femeninos. Peleteiro (2000) se detuvo en el análisis del papel y la relevancia concedida a las mujeres en la historia, el arte, la ciencia y la publicidad. Sobre el género de los personajes célebres observó que en primaria las mujeres suponían tan solo el 9% de los personajes de carácter histórico, y el 12,2% de los contemporáneos. En secundaria, incluso, el dato descendía hasta un escaso 7% para ambas categorías. Por su parte, Manassero y Vázquez (2003) analizaron la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología de secundaria, comprobando estadísticamente la escasa o nula presencia de este colectivo, y vinculando directamente este hecho con las actitudes negativas de las chicas hacia la Ciencia y la Tecnología, su menor rendimiento escolar y los patrones de elección

de asignaturas sesgados según el sexo del alumnado. Más recientemente, López Navajas (2010) ha coordinado un proyecto cuyo objetivo es facilitar la inclusión de las mujeres en el material didáctico, y cuya primera fase⁵³ ha consistido en analizar la aparición de personajes femeninos y masculinos en los contenidos de los libros de texto, asumiendo que (2010):

La escasa presencia de mujeres en los contenidos normativos de la enseñanza –y los libros de texto que los recogen– transmitiría una visión del mundo lastrada por una muy desigual participación de hombres y mujeres en el decurso histórico, y aún más importante, esta ausencia haría percibir como normal lo que no es sino un elemento de marginación: la normalización del olvido de la contribución femenina al desarrollo de la humanidad.

A través de un doble indicador (por un lado, la presencia de los personajes y, por otro, las apariciones de los mismos⁵⁴) el trabajo constató no sólo que los personajes femeninos estaban infrarrepresentados en los contenidos, sino que cuando aparecían resultaban menos relevantes (se repetían menos a lo largo de los libros). Particularmente interesante fue la constatación de la escasa incidencia de los personajes femeninos en la Literatura e Historia de los siglos XIX y XX: su presencia estadística en cuarto curso de la ESO resultó ser menor que la media global para ese curso, e incluso que la media de la asignatura. Según la autora, este dato refleja la exclusión de las mujeres en la narración de la contemporaneidad, precisamente el momento histórico en el que deberían estar más presentes en base a los logros conquistados, a su mayor protagonismo en las distintas ramas del conocimiento y a la extensa documentación disponible sobre sus contribuciones.

⁵³ La segunda parte del proyecto se propuso la construcción de una herramienta de intervención educativa, cuyo resultado visible fue la creación de una base de datos, disponible en la página web del proyecto, que permite llevar a cabo búsquedas combinando las diferentes variables: asignatura, nivel, bloque de contenidos de la asignatura, tema, modo y lugar de aparición del personaje en el texto, sexo del personaje y editorial. A través del mencionado fichero electrónico puede obtenerse información sobre la aparición de mujeres y hombres en las variables de interés, lo que da como resultado listados de personajes en los que aparece además el sexo del mismo, el lugar del texto (cuerpo, actividades, anexos) y el modo (cita, reseña, ilustración, obra original) en que aparece (consultar Webgrafía).

⁵⁴ Este último indicador, referido al número de veces que cada personaje aparece, funcionó como un modo de evaluar la relevancia de los personajes.

Algunas investigaciones han ahondado también en la dedicación que prestan los libros de texto a tratar temas o contenidos específicos relacionados con la historia de las mujeres. Si Peleteiro (2000) se detuvo en la atención otorgada a las reivindicaciones de los colectivos de mujeres, Artal (2009) estudió el modo en que los manuales abordaban diferentes aspectos relacionados con la diferencia sexual. En concreto, esta última autora analizó la presentación en los textos de Educación para la Ciudadanía de contenidos relativos a la familia, los derechos humanos, los derechos de la infancia y los derechos de las mujeres, poniendo de manifiesto cómo los temas relativos a las mujeres y las relaciones entre los sexos ocupaban espacios aislados del resto de las lecciones. A su vez, contenidos específicos como la sexualidad, las emociones, el amor, la xenofobia y la formación de la identidad estaban escasamente desarrollados a lo largo de los textos. Un tratamiento similar evidenciaron Millares y Martín (2008) respecto al tema de la familia en los libros de texto de educación infantil, que según las autoras no se abordaba en unidades específicas, ni reflejaba la realidad social de la familia actual. También Pellejero y Torres (2011) han denunciado la falta de claridad con que los libros de texto abordan la sexualidad humana. En este sentido, las autoras han llamado la atención sobre el dibujo de una sexualidad humana análoga a la animal (carente de afecto, comunicación y placer) y el androcentrismo con el que se presentan los contenidos. Sobre este último punto, realizan un paralelismo entre la construcción de algunas disciplinas, como las Matemáticas, y la propia sexualidad masculina, llamando la atención sobre la necesidad de plantear nuevas perspectivas que vayan más allá de lo exclusivamente medible y cuantificable (2011, 417):

Estos rasgos son transvasables a las características sexuales masculinas cuya construcción se ha realizado desde una percepción científicamente reglamentada desde las medidas y lo cuantificable: cantidad de eyaculaciones, cantidad de masturbaciones, cantidad de coitos, cantidad de orgasmos, cantidad de fuerza y longitud del pene. Se observa una tendencia a visualizar bajo estos mismos parámetros a las pocas mujeres que se han incluido en los libros de texto de matemáticas. Para abordar la sexualidad desde un planteamiento sexológico, no se trataría de un diálogo entre dos aritméticas sino de la reconstrucción de la sexualidad sin aritmética.

Otro de los rasgos característicos de las investigaciones sobre género y libros de texto a partir del año 2000 tiene que ver con la vocación de trazar un mapa que de cuenta de la evolución acaecida respecto de la eliminación del sexismo en las últimas décadas. A pesar de que la diversidad de metodologías hace que los datos no sean directamente comparables, la dilatada tradición sobre el tema facilita que los/as investigadores/as examinen sus resultados en relación con los obtenidos por trabajos previos, lo que ayuda a dibujar tanto los avances conseguidos a lo largo del tiempo como las cuestiones pendientes de resolver. En general, los estudios que se han detenido en contrastar tales cifras han alertado sobre la insuficiencia de los cambios acaecidos: Peleteiro (2000), tras comparar sus resultados con los obtenidos por Garreta y Careaga (1984) calculó que, en el lapso de trece años, la frecuencia de aparición de los personajes femeninos (a un nivel global) sólo había conseguido aumentar ocho puntos porcentuales. Aún menos esperanzador fue el dato facilitado por Luengo (2004) sobre el lenguaje icónico, según el cual la presencia de las mujeres continuaría prácticamente inalterada, girando en torno al 33% evidenciado hasta veinte años antes por Garreta y Careaga (1984), y posteriormente por Peleteiro (2000).

Algunos trabajos, como el de Velasco (2009), han asumido desde el inicio una metodología comparada, fundamentando su análisis en la evaluación del sexismo presente en materiales elaborados en distintos momentos temporales y comparándolos entre sí. Tras analizar libros de texto⁵⁵ de los periodos 1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008, los resultados del estudio han apuntado a una interrupción del progreso de tono positivo constatado en la década de los noventa, fundamentalmente en lo relativo al uso del lenguaje. La omnipresencia del masculino genérico y la escasa evolución en cuanto a esta práctica, de hecho, ha sido uno de los resultados más comunes en las investigaciones de la última década (Peleteiro, 2000; Parra, 2001; Manassero, 2002; Artal, 2008), que han evidenciado, además, la presencia de un mayor número de contraestereotipos masculinos que femeninos (Barceló, 2006), la pervivencia del binomio hombre-

⁵⁵ Además de libros de texto, la investigación analizó el sexismo lingüístico presente en material administrativo-normativo del ámbito educativo.

espacio público, mujer-espacio privado (Velasco, 2009), el menor rango y variedad de ocupaciones que continúan asignándose a las mujeres (Blanco, 2000; Peleteiro, 2000; Luengo, 2004) o la escasa representación en textos e imágenes de colectivos de mujeres (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009).

4.2.3 Estudios sobre género y proceso de producción del libro de texto

A pesar de que la línea de investigación sobre género y producción del libro de texto (y sobre producción del libro de texto en general) ha ocupado escasa atención en relación con el resto de tradiciones de análisis, hemos optado por considerarla como una categoría independiente debido a la estrecha relación que guarda con el planteamiento metodológico del presente trabajo doctoral. En el contexto español, aunque la relación entre género y producción del libro de texto apenas si se ha esbozado, los acercamientos son, a nuestro entender, suficientes para dedicarles una mención específica.

Una de las primeras investigaciones que analizó el protagonismo de las mujeres en la elaboración de los manuales fue el trabajo doctoral de Heras i Trias (1991), quien planteó la posibilidad de ejecutar un análisis socio-pedagógico sobre el papel del género femenino en los libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales de EGB usados en Cataluña en la década de los ochenta. Al evaluar la evolución de la presencia de sexismo, la autora planteó como primer objetivo el estudio del papel del sexo femenino en la elaboración de los libros de texto utilizados en Cataluña, y su relación con la carga más o menos estereotipada de los materiales resultantes. Para acercarse a esta cuestión, Heras i Trias (1991) recabó datos sobre el número de mujeres en la dirección y en los equipos de redacción, supervisión pedagógica e ilustración de cada editorial, enviando un cuestionario a las editoriales de libros de texto utilizados en Cataluña, entre las que se encontraban Vicens Vives, Barcanova, Casals, Onda, La Galera, Santillana y Luis Vives. Los resultados mostraron cómo la presencia de las mujeres en los equipos de las editoriales se mantenían prácticamente invariables

independientemente del periodo considerado (1982-1984 frente a 1987-88). En sintonía con la tesis de Apple (1989), los datos evidenciaron la segregación de género en las editoriales: mientras que las mujeres apenas suponían un 9,09% de los cargos de dirección, estaban considerablemente más presentes como autoras de los textos (49,5%), como supervisoras de los mismos (48,1%) y, en menor medida, como ilustradoras (44,1%).

También en la década de los noventa, Subirats (1993), a pesar de no desarrollar el tema a nivel teórico ni metodológico, incluyó en su sistema de indicadores el registro del sexo del autor/a del libro de texto como una variable susceptible de ser tenida en cuenta de cara a la evaluación y posterior comparación del grado de sexismo presente en los libros de texto. Más adelante, Peleteiro (2000) consideró la relación del sexo de las personas autoras de los manuales a la hora de utilizar en los mismos un lenguaje más o menos sexista. A este respecto, sus resultados apuntaron que, cuando la autoría correspondía a una mujer, el uso del masculino genérico era más frecuente que en los casos en que la autoría pertenecía a un hombre. Por su parte, la mención de ambos sexos en los textos escritos alcanzaba sus cotas más elevadas cuando la autoría pertenecía a grupos de carácter mixto.

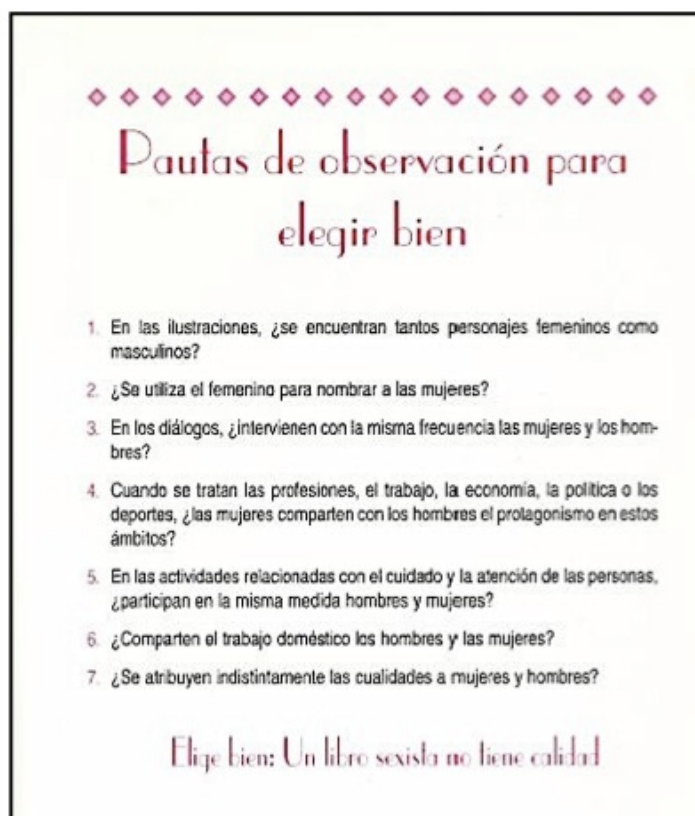
Una hipótesis similar ha sido la esbozada por Luengo (2004), quien ha intentado vincular la presencia de sexismo en los libros de texto con la ausencia de mujeres en los equipos de redacción editorial. Esta relación, que la autora plantea más bien como una línea de trabajo futuro, presupone que a menor participación de las mujeres en la creación de los libros de texto, mayor nivel de sexismo en los materiales resultantes. Los datos recopilados, sin embargo, no apoyaron la hipótesis inicial, pues no arrojaron diferencias en cuanto al nivel de sexismo presente en los libros de texto de equipos compuestos en su mayoría por hombres y los de aquellos que reunían una elevada presencia femenina.

4.2.4 Guías, recomendaciones y recursos para eliminar, minimizar y/o evaluar el sexismo de los libros de texto

A pesar de que una gran parte de las recomendaciones e instrumentos generados para eliminar el sexismo presente en los libros de texto proviene de los que hemos denominado *estudios ideológicos sobre los contenidos sexistas de los libros de texto*, distinguimos esta línea de trabajo como una tradición independiente de las comentadas hasta el momento. Los motivos que fundamentan esta separación tienen que ver tanto con la diversidad de entidades productoras de este tipo de recursos como con la variedad de enfoques que pueden distinguirse entre los mismos. Como podrá verse a continuación, los trabajos que, desde una perspectiva eminentemente aplicada, han propuesto la creación de herramientas y/o materiales alternativos para eliminar o minimizar el sexismo de los libros de texto no sólo han sido el colofón práctico de las investigaciones sobre análisis de contenido, sino que han sido creados específicamente por administraciones educativas, grupos de expertos/as e incluso profesorado. Además, lejos de suponer un bloque homogéneo, las distintas aproximaciones esconden una variedad de enfoques e interpelan a distintos destinatarios.

Comenzaremos el recorrido mencionando un primer grupo de trabajos cuyo objetivo ha sido facilitar la evaluación de los libros de texto desde una perspectiva de género. El ya comentado sistema de indicadores propuesto por Subirats (1993) puso a disposición de la comunidad investigadora una herramienta destinada al estudio sistemático del sexismo en los libros de texto, cuyo propósito fundamental era, habida cuenta del magma de metodologías existentes, facilitar la comparación de los resultados. Aunque este recurso pretendía servir fundamentalmente a investigadores/as, también se destacó su uso para el profesorado. Precisamente a este último colectivo, como grupo que toma las decisiones sobre qué libro adoptar, se han dirigido trabajos específicos. Manassero y Vázquez (2002) subrayaron el importante papel que desempeña el profesorado a la hora de aplicar la igualdad en el momento de la selección de

libros y material didáctico, alertando sobre la falta de sensibilización y formación al respecto, y acerca de las resistencias que aparecen en el colectivo, independientemente de su sexo. Para incidir en esa cuestión, artículos como los de Corrales Jirado (1991) y Pellejero y Torres (2011), se propusieron sensibilizar al profesorado al respecto del tema de la igualdad en los libros de texto, así como proporcionar pautas y/o elementos de reflexión en base a los cuales evaluar los materiales y facilitar su selección según criterios igualitarios. En esta misma línea, también Emakunde (1993) publicó una guía que permitía mejorar las decisiones del profesorado sobre los libros de texto desde una perspectiva no sexista. A finales de la década de los noventa, el Instituto de la Mujer (1996) difundió la campaña *Elige bien, un libro sexista no tiene calidad*, un pequeño folleto dirigido a la sensibilización del profesorado (y también de la comunidad educativa en general y las propias editoriales) que recogía, de forma sintética, la problemática en torno al sexismo presente en los manuales escolares, proporcionaba datos y ejemplos concretos sobre el modo en que las mujeres aparecían reflejadas en determinados libros de texto y aportaba una serie de pautas de observación básicas para seleccionar los mismos (Imagen 3).

Imagen 3. Pautas de observación para seleccionar libros de texto

Fuente: Tomado del Instituto de la Mujer (1996)

Por su parte, la Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras y, en concreto, la Secretaría de la Mujer, lanzó, en 1995, otra ambiciosa campaña, que fue traducida a todas las lenguas del estado español y llevó por título *Mamá lee el periódico y papá friega los platos. ¿Y por qué no? Rechaza los materiales sexistas*. A diferencia del anterior, este material se dirigió específicamente a la sensibilización e información de la comunidad educativa. En este sentido, se difundían los resultados de la investigación sobre el sexismo presente en los nuevos libros de texto editados a partir de la LOGSE, transmitiendo el mensaje de que estos nuevos materiales no habían conseguido superar las limitaciones de sus predecesores. En un intento por promover un movimiento de denuncia, la campaña incluyó modelos de cartas para dirigir a editoriales y administraciones educativas en los casos en que se identificara un material sexista y para hacer llegar el malestar por la pervivencia de este tipo de sesgos (Figuras 6 y 7).

Figura 6. Modelo de carta para denunciar la presencia de sesgos sexistas ante editoriales y administraciones educativas

MODELO DE CARTA PARA DIRIGIR A LAS EDITORIALES

A la atención pedagógica de la editorial ...

Tenemos en nuestras manos el libro de su editorial, del área ... del curso ... de Enseñanza... (Infantil, Primaria, Secundaria), titulado ...

Hemos observado que las imágenes, los contenidos, el lenguaje ..., etc., no se ajustan al espíritu de la LOGSE en cuyo Preámbulo se señala que “la educación ha de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad (...). Avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión”.

Hemos comprobado que, cuando trata el tema ... o los temas ... (Ejemplo: oficios. Aparecen más hombres que mujeres y las que aparecen hacen tareas tradicionalmente femeninas, Se ignora el trabajo que las mujeres realizan en el hogar. Los oficios siempre se denominan en masculino y los que lo hacen en femenino corresponden a profesiones feminizadas: enfermeras, maestras, mujeres de la limpieza... Se adjunta fotocopia del texto o apartado al cual se hace referencia).

También le hacemos saber que el/la ... (Decreto u Orden con que cada Administración Educativa regula el control de los materiales didácticos. Se puede encontrar una referencia a esta reglamentación en la Introducción de este folleto), señala en su artículo ... que ... (Copiar, en cada caso, el fragmento del texto que hace referencia a la necesidad de que los materiales didácticos superen discriminaciones, fomenten los derechos humanos...).

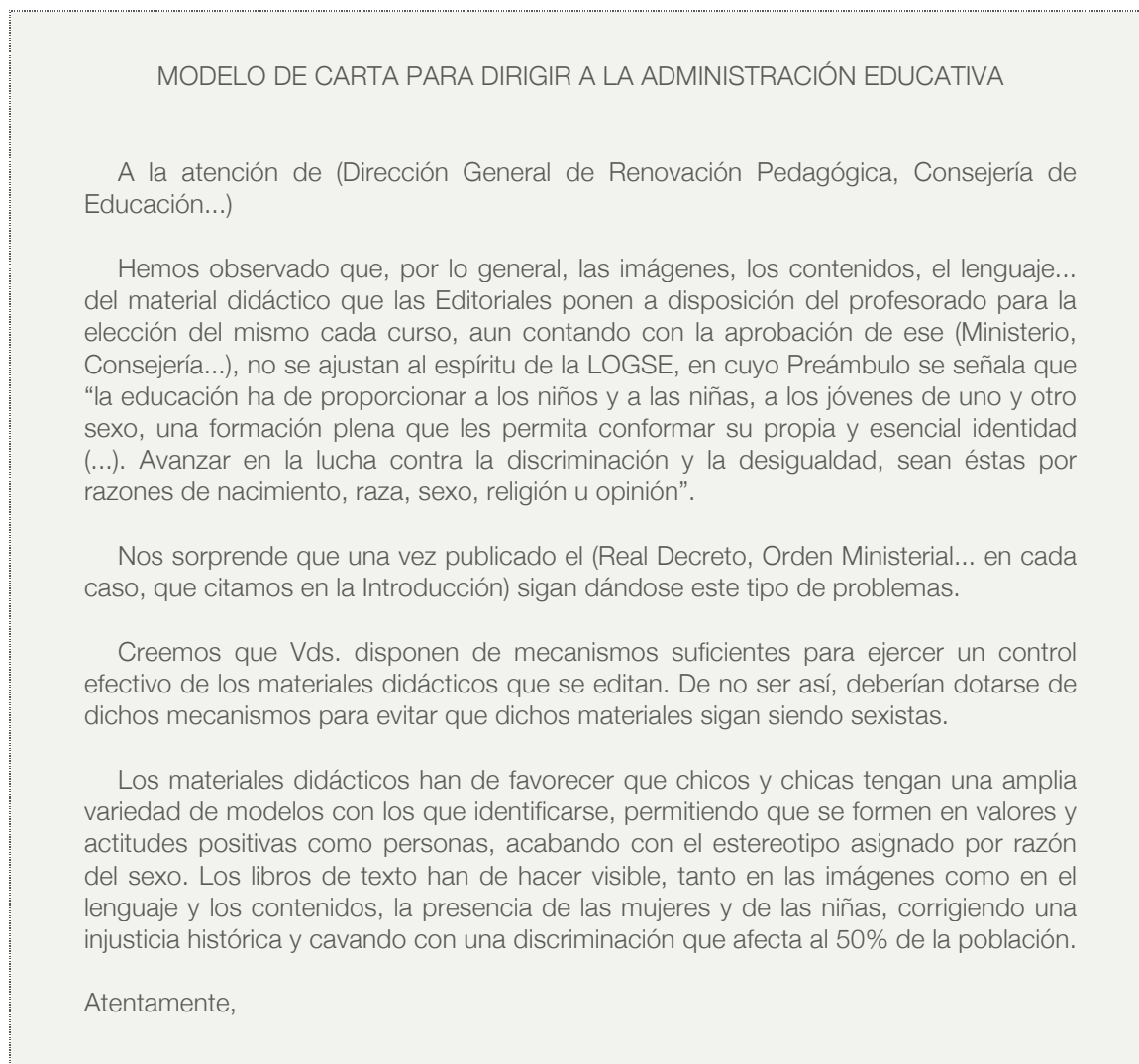
El motivo por el cual nos dirigimos a su Editorial es para sugerirle que corrija el sexismo de los apartados que le hemos mencionado (o de los capítulos, o de los temas...). Los libros han de favorecer que chicos y chicas tengan una amplia variedad de modelos con los que identificarse, permitiendo que se formen en valores y actitudes positivas como personas, acabando con el estereotipo asignado por razón del sexo. Los libros de texto han de hacer visible, tanto en las imágenes como en el lenguaje y los contenidos, la presencia de las mujeres y de las niñas, corrigiendo una injusticia histórica y cavando con una discriminación que afecta al 50% de la población.

Si su Editorial mejora en el sentido apuntado, la tendremos en cuenta a la hora de elegir los materiales para el curso próximo.

Atentamente,

Fuente: Secretaría de la Mujer (1995)

Figura 7. Modelo de carta para denunciar la presencia de sesgos sexistas antes las administraciones educativas



Fuente: Secretaría de la Mujer (1995)

Una buena parte de los trabajos generados en el contexto estatal ha asumido como objetivo proporcionar a las editoriales recomendaciones y pautas para evitar o corregir los estereotipos sexistas y sesgos androcéntricos en sus materiales. Este segundo subgrupo se distingue de los anteriores por su interpelación directa a las empresas productoras de libros de texto, así como por ofrecer una serie de pautas para la elaboración y revisión de los mismos atendiendo al principio de igualdad y desde la perspectiva de género.

Es preciso matizar en este punto que, aunque una buena parte de las investigaciones sobre el contenido sexista de los libros de texto formula entre sus objetivos trasladar los hallazgos a las editoriales sobre cuyos materiales se llevó a cabo el estudio, existen trabajos específicos que han completado sus análisis ofreciendo alternativas y recomendaciones para corregir los sesgos detectados. Cerezo y Rivas (1992), por ejemplo, desarrollaron, a propósito de los resultados de su revisión icónica, un catálogo de imágenes alternativas, aportando sugerencias para modificar la representación estereotipada de los personajes en las actividades domésticas, laborales y de ocio. También Fuentes García (2004) propuso un esquema de intervención como conclusión a su análisis sobre la caracterización y el tratamiento de los personajes femeninos de los textos literarios, trabajo que le valió el primer premio del Certamen de Investigación Tina Aguinaco⁵⁶. Por medio del mismo recomendó introducir una serie de cambios en las unidades didácticas del manual analizado, proporcionando un completo listado en el que aparecían tanto nombres de escritoras con obras concretas como textos literarios de autoría masculina, pero con protagonistas alejadas de los roles y modelos estereotípicos de mujer.

También las propias administraciones educativas, haciéndose eco de estas y otras recomendaciones emitidas tanto a nivel nacional como internacional, han elaborado orientaciones dirigidas a las editoriales, asumiendo así cierto papel activo en el proceso de cambio. No obstante, la mayoría de este tipo de documentos presentan el problema de ser difícilmente accesibles, pues no se hacen públicos ni se difunden más allá del diálogo entre la administración y la/s editorial/es en cuestión. A pesar de ello, en los últimos años han sido elaborados algunos recursos (aún pocos) promovidos por las administraciones educativas y dirigidos a proporcionar a las editoriales pautas para eliminar el sexismo y el androcentrismo de sus publicaciones. La Xunta de Galicia editó en 2002 una guía

⁵⁶ El certamen de Investigación sobre Mujer y Sociedad Tina Aguinaco, convocado por la Concejalía de Igualdad de el Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, premió en sus ediciones de 2004 a 2007 trabajos pertenecientes a todas las áreas de la ciencia, la cultura o las humanidades elaborados desde la perspectiva de género.

de buenas prácticas editoriales desarrollada en el marco de las acciones diseñadas por el III Plan de igualdad de oportunidades de las mujeres gallegas (1998-2001). El documento fue el resultado de una comisión de trabajo titulada *Editoriales e Igualdad* que, coordinada por el Seminario Permanente de Educación para la Igualdad, reunió a lo largo del año 2001 a representantes de las editoriales Burlington Books, Marfil, Mc-Graw Hill, Magisterio-Casals y Sotelo-Blanco, así como a miembros de la propia administración gallega (en concreto, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional y del Servicio Gallego de Igualdad). El recurso, que incluye propuestas consensuadas por el grupo de trabajo, contiene recomendaciones para el uso del lenguaje, la selección de imágenes, la superación de estereotipos y la evaluación/revisión de los libros de texto desde una perspectiva no sexista, y considera (2002, 10):

[...] imprescindible promover entre quienes tengan responsabilidad en la producción editorial en general y, de modo fundamental, en la edición de material didáctico y libros de texto, la necesidad de profundizar en la interrelación entre calidad de la producción editorial y la superación de los estereotipos tradicionales de género. en este sentido, parece prioritario incidir en la difusión de una igualdad real en las representaciones -cuantitativas y cualitativas-.

Junto a éste, algunos grupos de investigación han optado por diseñar metodologías de trabajo que persiguen una estrecha colaboración con las editoriales y/o cuyo objetivo final es dotar a las mismas de recursos aplicables a tareas específicas que forman parte del proceso de elaboración de un libro de texto, como es la selección de los contenidos. Velasco (2009) incorporó, con posterioridad al análisis de los materiales, un grupo de informantes que interpretó los resultados y debatió sobre la evolución acaecida en cuanto a la eliminación del sexismo en el ámbito escolar. Este grupo estaba formado por diez personas expertas en la materia, entre quienes se encontraban un/a informante de la Asociación Nacional de editores de libros de texto y material de enseñanza

(ANELE), uno/a de la editorial SM y otro/a de la editorial Anaya⁵⁷. En lo relativo a la segunda cuestión, destacamos como una importante aportación el ya comentado trabajo de López Navajas (2010), que ha asumido como parte final de su proyecto la elaboración de un instrumento, que sirva para introducir a las mujeres en los contenidos de las distintas asignaturas de la etapa de secundaria⁵⁸. En concreto, este equipo de la Universidad de Valencia trabaja en la creación de una base de datos que pretende funcionar como material de aula y fuente para la elaboración de materiales didácticos. A partir de la misma, será posible (tras seleccionar un determinado nivel, asignatura y bloque de contenidos) obtener un listado concreto de mujeres a introducir en los contenidos escolares, así como orientaciones didácticas sobre cómo y dónde incluirlas y el diseño de actividades específicas.

Además de estas herramientas, a lo largo de las últimas décadas han aparecido distintos tipos de materiales creados desde una perspectiva de género y/o desde una óptica coeducativa. Este tipo de trabajos se hacen eco de las voces que reclaman recursos alternativos, así como de aquellas otras que han denunciado el riesgo de “quedar atrapados en el modelo que se está criticando” (Blanco, 2008, 16), si los esfuerzos no se trasladan a la producción de libros de texto que superen las limitaciones androcéntricas y los sesgos sexistas. A pesar de que, a día de hoy, aún es escasa la producción editorial en este sentido, pueden encontrarse algunos ejemplos de libros de texto elaborados desde una perspectiva de género, exponentes todos ellos de un cambio conceptual y metodológico a favor de una efectiva integración de la igualdad. Este tipo de materiales han sido capaces de revisar y re-pensar tanto sus aspectos formales como metodológicos atendiendo a una dimensión de género.

⁵⁷ Formaron también parte del grupo de informantes expertos/as de: la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA); la Federación de Enseñanza de CCOO; la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado; el Instituto de Investigaciones Feministas (Universidad Complutense de Madrid) y la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE).

⁵⁸ En el momento de redacción de la presente tesis doctoral, esta segunda fase de la investigación está en fase de elaboración.

Entre este catálogo de libros de texto han sido creados materiales dirigidos a distintas asignaturas y niveles de enseñanza. En primaria, González Vigil (2001) publicó, bajo el sello Grupo Editorial Universitario, sus *Matemáticas transversales 1 y 2*, dirigidas, respectivamente, al primer y segundo curso de esta etapa y cuya particularidad es trabajar simultáneamente los contenidos relativos a la asignatura de matemáticas y aquellos otros de carácter transversal que tienen que ver con la educación para la paz, la coeducación, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial. Más recientemente, la editorial Eneida ha puesto a disposición del profesorado una serie de proyectos didácticos, coordinados por López Fernández Cao, dirigidos a trabajar el arte desde una perspectiva coeducativa, activa y participativa. La colección, que hasta la fecha reúne doce números, lleva por título *Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad*, y recibió en 2010 el premio Rosa Regás⁵⁹. La propia Fernández Cao resume sus objetivos en los siguientes puntos (2009, 22):

- Reelaborar una historia del arte desde parámetros equitativos. Reconceptualizar los fundamentos que originan la historia del arte. Transmitir la historia del arte como la historia de la búsqueda de creadoras y creadores por resolver cuestiones, afrontar conflictos, sean éstos de carácter estético, personal o social. Sólo así el estudio de las biografías puede ser útil a niñas y niños.
- Ofrecer una genealogía de mujeres y hombres de distintas procedencias y clases sociales que hayan trabajado en el ámbito de la creación como modo de contestar preguntas y afrontar retos, de entenderse y entender el mundo del que forman parte.
- Incluir desde la escuela primaria a la enseñanza universitaria una historia del arte cogenerada e intercultural basada en los presupuestos anteriores.

⁵⁹ Los premios Rosa Regás son otorgados anualmente por la Junta de Andalucía a materiales curriculares con valor coeducativo, que promueven la igualdad entre mujeres y hombres. La convocatoria reúne dos modalidades, la modalidad A, para materiales curriculares inéditos, no publicados, presentados y realizados por el profesorado de los niveles no universitarios que preste sus servicios en centros públicos, individualmente o en equipo y la modalidad B, destinada a materiales publicados por editoriales o instituciones andaluzas, tanto públicas como privadas.

- Hacer ver a las mujeres, los grupos oprimidos y las clases desfavorecidas como sujetos creadores dentro de la historia y crítica del arte. Deconstruir las dicotomías duales y resignificarlas.
- Habilitar un espacio de creación que nos ligue con la vida y sus procesos.

Destinados al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la etapa de secundaria, destacamos los libros de texto de Caba (2001) e Hidalgo et al. (2003). El primero, titulado *El siglo XX en primera persona* y editado por Octaedro, parte de una concepción de la Historia no androcéntrica, no lineal y atravesada por testimonios en primera persona, que tratan de vincular pasado y presente, sin olvidar el papel de las mujeres en la construcción de la sociedad. Su contenido, imágenes y el lenguaje empleado han sido creados según criterios inclusivos y de igualdad. Desde un punto de vista didáctico, el manual utiliza estrategias como la presentación de los contenidos a través de personajes ficticios que interpelan directamente al alumnado. Diferentes bloques temáticos introducen la historia y la vida en distintas etapas históricas a través de los ojos de tres generaciones distintas: las de las abuelas y abuelos del alumnado, la de sus padres y madres y la suya propia. Por su parte, Hidalgo et. al. (2003) plantean en *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia* (editado también por Octaedro), pautas y posibilidades de trabajo para abordar estas asignaturas teniendo en cuenta la aportación de las mujeres. Si bien el formato de este material no es estrictamente el de un libro de texto, las actividades que se proponen al profesorado pueden utilizarse directamente en el aula, ya que aparecen redactadas como si se dirigieran al alumnado y estructuradas en torno a nueve bloques temáticos: la creación artística, el espacio, el feminismo, las fuentes, el género, la maternidad, el patriarcado, el trabajo y el sexismo y androcentrismo. Por medio de estos núcleos de contenido se intenta (2003, 16):

[...] que las clases puedan ser un espacio en el que se contribuya a la formación de personas, chicas y chicos, con conciencia del papel que han tenido las mujeres de las generaciones precedentes en la formación del mundo que están viviendo; y, a partir de ahí, personas conscientes de que pueden y tienen que realizar opciones de desarrollo

personal para dirigir su vida y contribuir al desarrollo social en uno u otro sentido, entre los múltiples posibles.

En el nivel de bachillerato, González Suárez (2009) publicó, bajo el sello Octaedro, *Mujeres, varones y Filosofía*, un manual de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato nacido de un trabajo de investigación y adaptado posteriormente hasta adquirir la forma de libro de texto. En su presentación del material, la propia autora afirma que “responde al propósito de mostrar un panorama de la Historia de la Filosofía que no deje fuera, por un lado, las visiones que los filósofos tuvieron de las mujeres y, por el otro, las aportaciones de filósofas que en el mundo han sido” (2009, 7). Prologado por Amelia Valcárcel, el libro se estructura en cuatro bloques temáticos (Filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea) a lo largo de los cuales se introduce el pensamiento de muchos padres de la Filosofía acerca de las diferencias entre la mujer y el hombre y se rescatan personajes que rara vez aparecen en el currículo oficial (Hipatia, Poulain de la Barre, Mary Astell, Madame de la Charrière y Mary Wollstonecraft, Harriet Taylor o Flora Tristán, entre otras). Además, el volumen cuida escrupulosamente las imágenes asociadas a los textos, en las que aparecen mujeres leyendo, escribiendo, cantando... y vincula ciertos temas y obras filosóficas con temas de relevancia para las y los adolescentes, tal como sucede al relacionar las *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* del filósofo Kant con el fenómeno de la anorexia.

Destinado a la etapa universitaria, Rivera Garreta (2006) y la editorial Tirant lo Blanch han publicado *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*, un manual que aborda, según argumenta en su presentación la propia autora (2006, 14), “la experiencia de los hombres y las mujeres medievales sin abstraerla, sin elevarla a las nubes de la especulación”, habida cuenta de que “la ausencia femenina de los manuales de historia se corresponde con una presencia femenina en la historia que esos manuales no consiguen captar, porque es una presencia que no cabe en el registro de sentido que esos manuales han escogido, un registro que es el propio del positivismo científico” (2006, 14).

Aunque la producción de libros de texto elaborados desde una óptica sensible al género es aún anecdótica, en las últimas décadas ha adquirido un fuerte impulso el desarrollo y la circulación de unidades y guías didácticas creadas desde esta perspectiva. Este tipo de materiales nacen con el objetivo de revisar e incorporar en determinadas asignaturas contenidos relativos a las mujeres que quedan olvidados en el currículo académico y en los libros de texto. En este sentido, este tipo de unidades didácticas pueden entenderse como materiales que tratan de suplir las carencias de los libros de texto, herramientas complementarias que el profesorado introduce y utiliza para compensar las omisiones y el androcentrismo de los mismos. Los recursos que aquí presentamos fueron creados, sin excepción, a partir de la década de los noventa, al amparo de la interpelación que realizó la LOGSE a la igualdad, una de cuyas consecuencias más visibles fue la elaboración de materiales específicos que pretendían superar los sesgos sexistas y el androcentrismo detectado en los libros de texto.

Desde esa década hasta la actualidad, tanto las administraciones educativas como los grupos de profesoras/es han sido claves a la hora de publicar, difundir y, en ocasiones, elaborar este tipo de recursos. Creados para, y en algunos casos desde, el aula, los materiales que aquí reunimos abarcan guías didácticas, unidades didácticas y guías de lectura dirigidas al trabajo coeducativo en varias asignaturas y niveles educativos. Aunque la mayoría de los recursos localizados se circunscriben a la etapa de secundaria, pueden encontrarse algunas propuestas para los niveles previos de enseñanza. Entre los mismos, destacamos las guías de lectura elaboradas por Piquín y Rodríguez (2003 a y b), que, publicadas por el Instituto asturiano de la Mujer, proponen pautas en torno a cuentos no sexistas, protagonizados por personajes alejados de las categorías tradicionalmente asociadas a los géneros masculino y femenino, y el cuaderno escolar de Guede y Sobrino (2005) (editado por el Servicio Gallego de Igualdad de la Xunta de Galicia), que presenta las tablas de multiplicar acompañadas de ilustraciones no sexistas. También en primaria, Rubio Herráez (1991) y Moreno *et al.* (1994), bajo el auspicio del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia, y

Cortada Andreu (1993), desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, elaboraron materiales que revisaban la asignatura de Conocimiento del Medio desde una perspectiva de género, sensibilizando al profesorado (el primero y el tercero) y ofrecían propuestas didácticas para su aplicación directa en las aulas (el segundo).

De modo similar, los materiales concebidos para trabajar la asignatura de Educación Física tienen por objetivo asistir al profesorado a la hora de cambiar determinadas concepciones sobre la práctica deportiva de las mujeres, ofreciendo ejemplos prácticos de ejercicios que fomentan la igualdad efectiva de niñas y niños y sensibilizando al profesorado sobre la situación de discriminación de las mujeres en el deporte. En esta línea han sido realizadas aportaciones como la *Guía para una Educación Física no sexista*, de Álvarez, Cano y Fernández (editada en 1990 por el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia), la publicación *Coeducación y Educación Física* (García & Ansins, 1994) y el material *As mulleres e o deporte* (elaborado por Soneira *et al.* en 1994 y publicado por la Secretaría de la Mujer del Sindicato de Trabajadores/as de la Enseñanza de Galicia).

También a la asignatura de Lengua y Literatura se han dirigido propuestas que ofrecen desde pautas para realizar una lectura crítica de determinados textos literarios hasta listados de autoras que amplían los márgenes del canon tradicional. Dentro del primer grupo, los análisis para desvelar el androcentrismo se han dirigido sobre textos clásicos (Grupo de educación no sexista, 1993) y sobre títulos pertenecientes al catálogo de la Literatura infantil y juvenil (Palau & Liberos, 1994 y Fernández *et al.* 1994). Entre los materiales que pretenden proporcionar al alumnado una genealogía de mujeres escritoras, algunos recursos han optado por ofrecer, de modo complementario, un análisis de género sobre el tratamiento y el papel que tienen las mujeres en la Literatura. Éste es el caso del trabajo de Mateo Gregorio (editado en 1995 por el Área de acción social y salud pública del Ayuntamiento de Zaragoza), que reúne textos escritos por las propias escritoras y de Niño (1997), quien recogió artículos aparecidos en la prensa estatal y los recopiló en una publicación editada por la Secretaría de la mujer del

Principado de Asturias. Más recientemente, en la asignatura de Lengua y Literatura catalana, Almazán (2006) ha elaborado una obra de lectura sobre la obra *La Infanticida*, de Víctor Català⁶⁰ y Alvarado Esteve (2001) ha presentado, como resultado de una licencia de estudios, *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptores del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*, una propuesta donde critica tanto el androcentrismo como el occidentalismo de la Literatura canónica universal presentada en los manuales, y rescata biografías y obras de escritoras y escritores de diferentes partes del mundo.

En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, las unidades y guías didácticas han abordado, fundamentalmente, el androcentrismo presente en la Historia, proponiendo reflexiones dirigidas al profesorado, e incluyendo herramientas didácticas para enseñar Historias “alternativas”, en las que estén presentes las contribuciones de las mujeres. Como ejemplo, Porqueras (1995), en una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, no sólo realizó una crítica a los contenidos y materiales de la asignatura, sino que presentó un catálogo de once mujeres artistas y destacó, como un elemento fundamental para lograr una Historia coeducativa, la necesidad de reorganizar la propia biblioteca con materiales no sexistas.

Asimismo, se han elaborado materiales específicos que tratan de superar el androcentrismo del currículo oficial y de los propios libros de texto de materias como la Filosofía y Matemáticas. Los trabajos elaborados sobre la primera de ellas han intentado acercarse a las raíces ideológicas del patriarcado y/o ofrecer un catálogo de mujeres filósofas. Albacete *et al.* (1993), en un trabajo publicado por la editorial Akal, propusieron una serie de textos de autores clásicos a través de los que se vislumbraba la opinión que a figuras tan destacadas como Platón, Hume, Kant, Nietzsche y la propia Simone de Beauvoir les merecían las mujeres. Precisamente en esta última filósofa se centra la propuesta de la Consultoría de Género *Espora* (2008), que, editada por el Instituto de la mujer asturiano, intenta

⁶⁰ Víctor Català fue el seudónimo bajo el que la escritora Caterina Albert i Paradís.

promover en el alumnado una mirada crítica y atenta sobre la participación de las mujeres en la Filosofía y en la Historia en general.

Con respecto a la asignatura de Matemáticas, los materiales localizados son todos de reciente publicación. Además de ofrecer inventarios de mujeres matemáticas (Gobierno de Aragón, 2008 b y Delgado *et al.*, 2006) la propuesta elaborada por el Gobierno de Aragón (2008, b) recoge problemas matemáticos cuyos enunciados e ilustraciones han sido elaborados con especial atención al principio de igualdad entre los sexos.

Sobre el resto de asignaturas, los materiales localizados continúan la estrategia de proporcionar al profesorado repertorios de biografías de mujeres. Tal es el caso de la guía *Unidas por la música*, elaborada por Torregrosa i Lillo y editada en 2009 por *Autoras en Red*, y de la propuesta didáctica del Gobierno de Aragón (2008, a) para trabajar desde una perspectiva coeducativa la Física y la Química.

Por último, destacamos los materiales editados por la junta de Andalucía para dotar de herramientas y recursos didácticos al profesorado de las asignaturas *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*⁶¹ (Romero, Puleo y Favaro, 1995) y *Cambios Sociales y Género*⁶² (Alonso del Pozo *et al.*, 2007), que representan sendos intentos por introducir, en el repertorio de materias optativas, contenidos específicos sobre género e igualdad de oportunidades, y aquellos otros que, sin circunscribirse a asignaturas concretas, incluyen propuestas para

⁶¹ La asignatura Papeles Sociales de Mujeres y Hombres fue creada por Resolución del 17 de enero de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se ampliaba el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria. Sus contenidos se trazaban en dos grandes bloques: el concepto sexo-género y la equiparación de los derechos entre mujeres y hombres (BOE 21, 25-01-1995).

⁶² La asignatura Cambios Sociales y Género fue creada por la Junta de Andalucía por orden de 24 de junio de 2003. La materia pretende “dotar al alumnado de las claves necesarias para comprender los procesos de cambio en los que está inmerso, al tiempo que contribuye a desarrollar las capacidades señaladas en los objetivos generales de la etapa, especialmente aquellos que favorecen el equilibrio personal y afectivo, las relaciones interpersonales y la inserción social y profesional” (BOJA 134, 15-07-2003). El Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía obliga a ofrecer esta asignatura como optativa en los cursos 1º, 2º y 3º de ESO (BOJA 156, 08-08-2007).

trabajar en las aulas contenidos que quedan fuera del currículo oficial. Desde esta última perspectiva, Solsona (2005), en *Aprender a cuidar y a cuidarnos*, describe y pone a disposición del profesorado una serie de experiencias y actividades llevadas a cabo en distintos centros educativos de primaria y secundaria con el objetivo de introducir en el currículo los conocimientos relativos al cuidado de las personas (tradicionalmente considerados femeninos), revalorizar los saberes de las mujeres y romper la dicotomía femenino-masculino.

5. Síntesis

La revisión de la tradición investigadora sobre género y libros de texto trazada hasta el momento puede servirnos para perfilar una serie de rasgos distintivos la producción bibliográfica generada en las últimas décadas al respecto de la evaluación y la eliminación del sexismo y el androcentrismo en estos recursos educativos. El objetivo de la síntesis que aquí presentamos es realizar una primera reflexión sobre las principales perspectivas de análisis que han vehiculado el interés en torno a la línea de estudio sobre género y libros de texto. En este sentido, diremos que, según pone de manifiesto el repaso por la bibliografía disponible:

- ❖ El interés académico por la evaluación y el análisis de los libros de texto no ha decaído en los últimos años. A pesar de que la revisión bibliográfica de cada país y continente evidencia distintos ritmos y perspectivas de análisis, el tema de estudio parece no haber sido agotado.
- ❖ Los resultados de las investigaciones emprendidas tanto a nivel nacional como internacional continúan dibujando una situación muy poco halagüeña en cuanto a la incorporación de la igualdad en los libros de texto. En este sentido, continúan evidenciándose importantes sesgos y, como recoge Eurydice (2006, 66): “son escasos los [libros de texto] que

intentan hacer frente a los estereotipos o equilibrar la representación de hombres y mujeres [...]”.

- ❖ Ante este panorama, las últimas aproximaciones al tema parecen incidir en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto desde la evaluación hacia la producción de los libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las editoriales y/o diseñando nuevos materiales que, alineados con la perspectiva de género, representen una alternativa a los textos tradicionales.
- ❖ El predominio (tanto a nivel nacional como internacional) de los estudios que han utilizado el análisis de contenido como aproximación metodológica para acercarse al sexismo y el androcentrismo presente en los libros de texto han dejado en un segundo plano otro tipo de aproximaciones, como las relacionadas con los usos y la producción del libro de texto y su relación con la variable género.
- ❖ Ante las críticas vertidas contra el sexismo de los libros de texto, un gran número de administraciones, instituciones, grupos de investigación, asociaciones, etc. han desarrollado en las tres últimas décadas herramientas y guías didácticas que revisan las disciplinas desde una perspectiva de género, proponen actividades para trabajar contenidos relativos a la igualdad e introducen la contribución de las mujeres a áreas o materias específicas. La profusión de este tipo de recursos, que sirven al interés de completar los libros de texto, suplir sus carencias y/o minimizar sus efectos puede interpretarse como un signo de la insuficiente producción editorial de libros de texto elaborados desde una perspectiva coeducativa e igualitaria.
- ❖ Otra pauta común a nivel nacional e internacional ha sido la elaboración de guías que, emitidas por parte de las administraciones educativas y/o los propios grupos de investigación, han hecho llegar a las editoriales

recomendaciones para la superación del sexismo y el androcentrismo contenidos en sus manuales. Este tipo de recursos contienen orientaciones específicas para introducir la igualdad en los libros de textos y/o revisarlos desde una perspectiva de género, pero, en general, adolecen de ciertas limitaciones. Aunque realizaremos un análisis detallado de las mismas en posteriores epígrafes, anticipamos aquí la escasa atención de estas recomendaciones a la metodología de trabajo que, en relación con la incorporación de la igualdad, siguen las editoriales; la nula vinculación de sus orientaciones con la propia praxis editorial y su deficiente incardinación dentro del complejo proceso de producción que media en la elaboración de un libro de texto.

CAPÍTULO II. MARCO LEGAL



1. Presentación del capítulo

El objetivo de los siguientes epígrafes es repasar las distintas regulaciones normativas que se han elaborado respecto al control administrativo y la vigilancia de la igualdad en los libros de texto. Tras realizar un breve recorrido por las acciones emprendidas a nivel internacional y europeo, abordaremos el desarrollo del corpus legal sobre libros de texto e igualdad en España.

Sobre este último punto, profundizaremos en el complejo entramado de disposiciones legales que, desde el año 1970 hasta la actualidad vienen desarrollándose, tanto a nivel estatal como autonómico, en torno al libro de texto. Nuestra perspectiva de análisis seguirá una doble vía: por un lado, incidiremos en los distintos modelos de control administrativo del libro de texto que se han sucedido desde la fecha indicada y su posicionamiento en relación con la igualdad. Por otro, revisaremos la compleja intersección normativa actual entre las leyes de educación, igualdad de oportunidades y prevención de la violencia contra las mujeres, observando en su articulado las referencias a los libros de texto. Por último, se ofrece una panorámica sobre el conjunto de medidas emprendidas y se perfilan brevemente los debates surgidos en torno al control administrativo de los libros de texto.

2. Libros de texto e igualdad en el marco de la acción política internacional a favor de las mujeres

En el marco internacional, las acciones llevadas a cabo a favor de la igualdad de oportunidades para las mujeres no han pasado por alto la atención específica a la carga discriminatoria de los libros de texto y otros materiales didácticos. Las *Conferencias Mundiales sobre la Mujer*, además de servir a los países para definir y elaborar estrategias y planes de acción que aseguren la superación de las desigualdades en el ámbito educativo, han puesto de relieve la necesidad de actuar, entre otros aspectos, sobre el sexismo presente en los libros de texto. El informe de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995) ya especificaba cómo las desigualdades presentes en los materiales didácticos refuerzan los papeles estereotipados y subordinados de las niñas y las mujeres en la sociedad (Capítulo IV, Artículo 74), y llamaba específicamente la atención sobre la escasa atención que prestan los libros de texto de ciencias a los intereses de las niñas y a las mujeres científicas (Capítulo IV, Artículo 75):

Hay, en particular, sesgo de género en los programas de estudio de las ciencias. Los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas ni dan el debido reconocimiento a las mujeres científicas. A menudo, no se imparten a las niñas nociones y aptitudes técnicas básicas en las matemáticas y las ciencias, que les proporcionarían conocimientos que podrían aplicar para mejorar su vida cotidiana y aumentar sus oportunidades de empleo. Los estudios avanzados de ciencia y tecnología preparan a la mujer para desempeñar una función activa en el desarrollo tecnológico e industrial de su país, por lo que es preciso adoptar un enfoque múltiple respecto de la capacitación profesional y técnica. La tecnología está transformando rápidamente el mundo y también ha afectado a los países en desarrollo. Es indispensable que la mujer no sólo se beneficie de la tecnología, sino que también participe en el proceso desde la etapa de diseño hasta las de aplicación, supervisión y evaluación.

Fruto de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres*, la *Declaración de Beijing* y la *Plataforma de Acción* establecieron una serie de compromisos para

avanzar en la consolidación de la igualdad de las mujeres en torno a doce áreas específicas, entre las que se encontraba la educación y la capacitación de niñas y adultas. En cuanto al sexismo presente en los libros de texto, el párrafo 74 de la Plataforma de Acción llamó de nuevo la atención sobre la escasa atención a la igualdad con la que son elaborados los libros de texto y el impacto negativo de las desigualdades presentes a este nivel sobre la socialización y la propia autoestima de las niñas:

Curricula and teaching materials remain gender-biased to a large degree, and are rarely sensitive to the specific needs of girls and women. This reinforces traditional female and male roles that deny women opportunities for full and equal partnership in society. Lack of gender awareness by educators at all levels strengthens existing inequities between males and females by reinforcing discriminatory tendencies and undermining girls' self-esteem.

Años antes, la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer* (en adelante, CEDAW), aprobada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por España en enero de 1984, instó a los países firmantes a establecer medidas específicas para eliminar las diferentes formas de discriminación contra las mujeres. Entre ellas, el Artículo 10 insistía a los gobiernos sobre la necesidad de eliminar los sesgos sexistas presentes en los libros de texto y, más en concreto (Parte III. Artículo 10, punto c):

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

La atención al sexismo presente en los manuales como un obstáculo que frena la efectiva igualdad en el ámbito educativo y laboral continúa figurando en la agenda de organismos como la Organización de las Naciones Unidas, la UNESCO o UNIFEM, apareciendo como un tema recurrente al hablar de la

capacitación de las mujeres en distintos ámbitos y niveles. Así ha sido tratado recientemente en el marco del quincuagésimo quinto periodo de sesiones de la *Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer*, celebrado en Nueva York del 22 de febrero al 4 de marzo de 2011 y dedicado a la promoción del acceso de mujeres y niñas a la educación, la capacitación, la ciencia y la tecnología. En el marco de estas reuniones, el documento que resume las acciones propuestas alude al impacto negativo de los estereotipos de género presentes en los libros de texto, y más concretamente, afirma que:

Los estereotipos de género en los planes de estudio formal y libros de texto y la orientación que las y los estudiantes reciben acerca de su trayectoria educativa a futuro pueden limitar las decisiones profesionales de los/as alumnos/as. La restricción de las decisiones educativas de las mujeres y las niñas tiene consecuencias de largo alcance: puede contribuir a la brecha salarial de género y a la sobrerrepresentación de las mujeres en sectores y empleos de menor remuneración. Las intervenciones pueden incluir: revisar el material educativo, sensibilizar a las/os educadoras/es y exponer tanto a las niñas como a los niños a modelos de conducta masculinos y femeninos en áreas de estudio no tradicionales. Los incentivos deben enfocarse a romper los estereotipos de género para las niñas y los niños.

3. Libros de texto e igualdad en el marco de la acción política europea a favor de las mujeres

En sintonía con las medidas emprendidas a nivel internacional, la Comisión Europea ha asumido la igualdad de derechos entre mujeres y hombres como uno de los principios básicos del Derecho Comunitario, emprendiendo acciones desde una doble vía: por un lado, promoviendo medidas específicas dirigidas a la corrección de las desigualdades y la creación de acciones positivas para las mujeres y, por el otro, integrando la perspectiva de género en el conjunto de sus políticas y acciones (la *estrategia transversal* o *mainstreaming de género*).

La *Carta de la Mujer*, aprobada con motivo del Día internacional de la Mujer, del 15º aniversario de la última Conferencia Mundial sobre la Mujer y del 30º aniversario de la CEDAW, concretó una estrategia para el periodo 2010-2015 en la que la promoción de las buenas prácticas en relación con los roles de hombres y mujeres en el ámbito educativo se concibe como una cuestión horizontal para la consecución de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Más específica es la *Resolución del Parlamento Europeo sobre la discriminación de las mujeres jóvenes y las niñas en materia de educación (2006/2135(INI))*, documento que insta a la Comisión y a los Estados miembros a reformar los programas y el contenido de los libros de texto de todos los niveles de la educación, en aras a eliminar estereotipos y representaciones sesgadas, y recomienda (punto 16):

[...] que la formación de los docentes y otros trabajadores de la educación se oriente a cumplir las exigencias de una política de género equilibrada, y que los temas políticos relacionados con el género formen parte de la formación de los profesores en los centros correspondientes y otras facultades.

También se ha pronunciado en este sentido la *Resolución del Parlamento Europeo, de 21 de mayo de 2008, sobre la mujer y la ciencia (2007/2206 (INI))*, que articula entre las recomendaciones para atajar las desigualdades en lo que se refiere a la educación científica, el acceso a la carrera científica y el desarrollo profesional de las mujeres científicas, la vigilancia de los estereotipos de género presentes en el sistema educativo, en particular en sectores de investigación como las ciencias naturales (punto 1), considerando de suma importancia (punto 2):

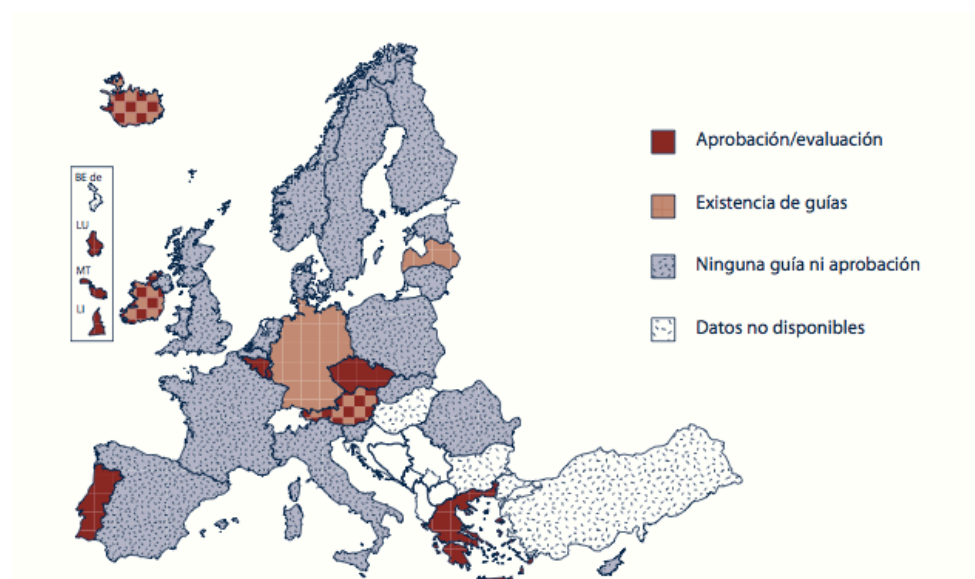
La promoción temprana de la ciencia como ámbito que interesa a ambos sexos; insta a que esto se tenga en cuenta al planificar el material educativo y la formación de los profesores; exhorta a las universidades y facultades a que examinen sus sistemas de selección para el acceso a las mismas, con objeto de identificar una posible

discriminación implícita por motivos de género, y a que corrijan en consecuencia dichos sistemas.

Además del marco normativo impulsor de la igualdad, los propios ministerios o departamentos de educación y/o cultura de los distintos países europeos han emprendido acciones encaminadas a la revisión y eliminación de los estereotipos sexistas de los manuales. En *Fuera Moldes*, Michel (1987) apuntaba a la creación, durante la década de los años ochenta, de comisiones específicas encargadas de velar por la igualdad en los libros de texto, como la surgida en la antigua República Federal Alemana.

Mucho más actual es la perspectiva que ofrece el estudio llevado a cabo por la Red Eurydice, (2009) que al abordar las diferencias de rendimiento entre niñas y niños, ha realizado una comparativa entre las políticas dirigidas a la eliminación y/o evaluación las desigualdades en los libros de texto puestas en marcha por los distintos gobiernos europeos. Según los resultados, referidos al curso 2008/2009, la práctica de aprobar y/o evaluar oficialmente los libros de texto teniendo en cuenta la perspectiva de género únicamente se sigue en diez países de la red (Austria, Bélgica, Grecia, Irlanda, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta, Portugal y República Checa). Menos frecuente aún es el desarrollo de directrices oficiales destinadas a los y las responsables de la edición de libros de texto sobre cómo introducir la igualdad, presentes tan solo en Alemania, Austria, Italia, Islandia y Letonia. El informe apunta a la elevada libertad de las empresas de edición y al amplio grado de autonomía del colectivo de docentes a la hora de elaborar y elegir materiales didácticos, respectivamente, como factores responsables de la escasa implementación de este tipo de políticas (Imagen 4).

Imagen 4. Existencia de pautas específicas de género para los editores de textos educativos y materiales didácticos, y evaluación/aprobación de los libros de texto desde una perspectiva de género, 2008/2009.



Fuente: Tomado de Eurydice (2009, 65)

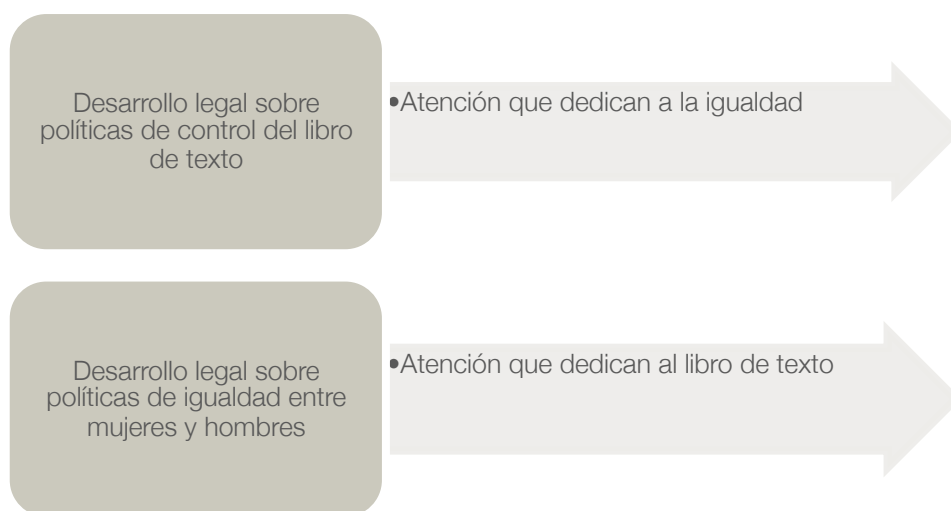
A pesar de ello, Eurydice (2009) señala otra serie de prácticas relevantes en la materia, como el diseño de planes nacionales sensibles a la dimensión de género puestos en marcha en países como Chipre, Lituania, Portugal y Rumanía para la supervisión pedagógica de la producción de materiales didácticos, o la realización de evaluaciones específicas, diseñadas *ad hoc* para analizar el nivel de sexismo presente en los libros de texto. En relación con este último tipo de acciones, el informe destaca la evaluación realizada en 2005 por la Agencia Nacional de Educación Sueca, cuyo propósito fue analizar la atención prestada a la igualdad (entre otras cuestiones, como la discapacidad, la multiculturalidad o el respeto a la orientación sexual) en los libros de texto, y que evidenció cómo, a pesar de la concepción *a priori* igualitaria de los manuales, las niñas continuaban estando infrarrepresentadas y el tratamiento de las cuestiones relativas al género ocupaba apéndices o apartados al margen del cuerpo de las lecciones (Skolverket, 2006, citado por Eurydice, 2009, 66).

En consonancia con lo expuesto en el capítulo anterior, la actuación más común en el panorama europeo parece ser, según concluye la red, la elaboración de guías y recomendaciones con pautas específicas para incluir la igualdad en los libros de texto, elaboradas bien por las propias administraciones educativas u otras organizaciones. Además, el documento destaca que, con independencia de las políticas emprendidas por cada país, el tema del sexismo en los libros de texto continúa recibiendo una amplia atención desde el ámbito académico, a través de trabajos impulsados tanto por las propias autoridades gubernamentales en materia de educación, como por otro tipo de organismos.

4. Libros de texto e igualdad en el marco legal español

Por lo que se refiere al contexto español, abordaremos el desarrollo del corpus legal sobre libros de texto e igualdad desde una doble perspectiva. Por un lado, repasaremos las políticas de control del libro de texto que se han sucedido desde el año 1970 y su atención específica al tema de la igualdad. Por otro, revisaremos el marco normativo elaborado recientemente a favor de las mujeres y la igualdad de oportunidades y analizaremos sus prescripciones en lo relativo a la producción y la utilización de libros de texto (Figura 8).

Figura 8. Desarrollo normativo sobre libros de texto e igualdad. Perspectiva del análisis



Fuente: Elaboración propia

4.1 La igualdad en el desarrollo legal sobre políticas de control del libro de texto. Modelos de control y supervisión de los libros de texto en España (1970-actualidad)

La evolución de la tradición legal sobre el control administrativo de los libros de texto da cuenta de los debates y las transformaciones surgidas en torno al papel del Estado como órgano vigilante de la producción editorial, y han puesto en evidencia las tensiones y paradojas entre los modelos intervencionistas y el *laissez faire* administrativo. A un nivel general, las distintas etapas por las que ha atravesado la vigilancia administrativa sobre los libros de texto desde 1970 hasta la actualidad hablan de un tránsito desde posiciones más restrictivas hacia otras más liberales. Si en las primeras el Estado exige una serie de condiciones o requisitos a cumplir por las editoriales como paso previo para la comercialización de sus productos, las posiciones más liberales son hijas de las últimas reformas educativas, y abogan por la concesión de una mayor autonomía a empresas y profesorado.

A lo largo de los siguientes epígrafes repasaremos los distintos modelos que, desde la fecha señalada, han regulado el control administrativo de los libros de texto, incidiendo en el articulado específico que ha establecido los criterios y requisitos que, en relación con igualdad, se ha exigido a los libros de texto, así como los mecanismos de vigilancia de tal garantía.

4.1.1 El modelo de autorización y supervisión como requisito previo

La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* establecía que los libros y materiales debían estar sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, arbitrando un modelo de control central según el cual (Disposición adicional quinta):

Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de

primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente establezcan.

El desarrollo de este modelo intervencionista vino marcado a través de dos regulaciones: la *Orden de 27 de febrero de 1971 por la que se dictan normas sobre libros de texto en la Educación Básica*, y el posterior *Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico*. Ambas hablaban, prácticamente utilizadas como sinónimos, de aprobación (la primera) y autorización (la segunda) y establecían las vías para que se produjeran las mismas.

La *Orden de 27 de febrero de 1971, por la que se dictan normas sobre libros de texto en la Educación Básica* se sirvió de la Universidad para llevar a cabo el primero de los pasos de ese proceso, en tanto que señalaba que los editores debían solicitar la aprobación “en el Instituto de Ciencias de la Educación del Distrito Universitario en el que la editorial esté legalmente domiciliada” (Punto segundo). La aprobación podía solicitarse tanto para textos ya impresos como para los proyectos editoriales. La función del Instituto de Ciencias de la Educación (que podía ejercer por sí mismo o a través de especialistas en la materia) era analizar la idoneidad del texto y realizar un informe técnico que luego remitía a la Dirección General de Ordenación Educativa, encargada a partir de ese momento de dar publicidad a los materiales autorizados a través de su publicación en el Boletín Oficial, bajo el rango de Orden ministerial.

El posterior desarrollo legislativo al respecto, el *Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico*, mantuvo los presupuestos anteriores, si bien matizó algunas cuestiones, como que los libros y material didáctico aprobados debían llevar impresos “tanto la Orden de aprobación pedagógica como el precio que legalmente les corresponde” (Artículo 5). Asimismo, estableció la autonomía de los centros para adoptar cualquier libro, siempre que éste figurase entre la lista de los materiales autorizados. Por último,

estableció un periodo mínimo de uso para los libros de texto seleccionados, que no podían ser sustituidos durante un tiempo de al menos cuatro años, “salvo en casos excepcionales por razones plenamente justificadas” (Artículo 6).

Si bien estas regulaciones no incluyeron alusiones a la garantía de la igualdad en los libros de texto, la *Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, señaló ya explícitamente, en el título dedicado a la calidad de la enseñanza que, en la elaboración de los materiales didácticos se propiciaría “la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (Título IV). En relación con el control administrativo de los libros de texto, a pesar de que el nuevo marco legal no derogó los preceptos de la *Ley 14/1970*, sus desarrollos posteriores introdujeron cambios sustanciales a este respecto.

En el contexto general de la aplicación de tales normas adquiere un peso fundamental el reparto competencial que, en virtud de lo establecido en la Constitución Española, van asumiendo las distintas Comunidades Autónomas. En este sentido, las competencias educativas relativas al control administrativo de los libros de texto comienzan a pasar a manos de las autonomías, que publican sus propios desarrollos normativos al respecto de los libros de texto, generando un amplio abanico de textos y prácticas que algunos autores como Beas Miranda no dudaron en calificar como una “pesada torre de Babel” (1999, 29). No obstante, el Ministerio de Educación y Ciencia continuó desarrollando corpus legislativo en torno a este tema, entendido ahora como aplicable al ámbito territorial en que la administración educativa correspondía a ese mismo organismo.

El *Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes* introdujo un cambio sustancial, al enmarcar la política de control bajo la forma de *supervisión*, en lugar de la antigua *autorización/aprobación*. Tal y como señalaba el preámbulo del texto, se arbitraba con ello “un modelo de supervisión consecuente con el

carácter abierto que confiere al currículo la nueva ordenación del sistema educativo y respetuoso con los derechos y libertades de profesores, padres y editores, y con la autonomía de los centros”. Al respecto de la igualdad, el texto recogió, en su disposición adicional primera que:

Las disposiciones contenidas en el artículo 4.º del presente Real Decreto serán de aplicación a los materiales que desarrollen el currículo de cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados regulados por la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en cuanto se refiere a la obligación de reflejar en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a todas las culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores morales de los alumnos, que informan la actividad educativa, según establece el artículo 2º, 3 de la citada Ley.

El elemento principal del proceso de autorización era ahora el proyecto editorial, que servía de guía para la posterior elaboración de los materiales curriculares. Se intentaba así aumentar la libertad de los editores, a quienes se interpelaba para que, en los márgenes de la delimitación administrativa del currículo, fueran capaces de desarrollar esos mismos contenidos de la forma más creativa posible.

A pesar de ello, el término *supervisión* aquí planteado, ha de entenderse aún en este punto como un proceso previo a la comercialización de los materiales. El cambio de la palabra *aprobación* por la de *supervisión* obedeció, más bien, a la intención de “descafeinar” el grado de control administrativo sobre los libros de texto, sobre el que comenzaban a pesar importantes críticas que cuestionaban la férrea política educativa en torno al libro escolar. El propio Beas Miranda afirmaba que “cuanto más exigente sea la normativa respecto a la supervisión y autorización previa por parte de la Administración, menos posibilidades les deja a la comunidad educativa, a los autores y a las editoriales para ejercer sus derechos y libertades” (1999, 23). De hecho, aunque la terminología cambió, el proceso continuaba siendo el mismo: el Ministerio de Educación y Ciencia se hacía responsable de la aprobación de los proyectos

editoriales, lo que, en caso de ser favorable, implicaba la autorización de los mismos. En sintonía con la atención prestada por la LOGSE a la superación de las desigualdades, el desarrollo normativo obligaba a las editoriales a introducir en sus propuestas, junto con los contenidos específicos del área, aquellos otros relativos a los contenidos transversales, recogidos en la normativa sobre desarrollo del currículo para cada una de las etapas, y entre los que se incluía la educación para la igualdad entre los sexos (Artículo 5 del *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, para la educación Primaria*, y Artículo 6 del *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, para la Educación Secundaria Obligatoria*). Asimismo, el *Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes* señalaba que los materiales curriculares habían de reflejar tanto en sus textos como en sus imágenes, entre otros, el principio de igualdad de derechos entre los sexos y dispuso que (Artículo 4, apartado 2):

El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las editoriales en cuyos materiales se hubieran observado textos o ilustraciones que atenten contra los principios citados en el apartado 1 de este artículo, la supresión o sustitución de los mismos en ediciones o reimpressiones posteriores. En el supuesto de no proceder de esta forma se podrá desautorizar su uso [...].

De este modo, el Ministerio, en su función de órgano de control, se reservaba el derecho de autorizar o desautorizar los materiales didácticos, según cumplieran o no una serie de requisitos. La elección de los materiales correspondía a los propios centros educativos, si bien tales opciones se limitaban al listado ya aprobado por la Administración central. Al igual que sucedía en anteriores regulaciones, la ley establecía una vigencia mínima de cuatro cursos académicos de los libros de texto.

4.1.2 El control de los libros de texto como supervisión *a posteriori*

A medida que la LOGSE entraba en pleno vigor y se sucedían los debates en torno a la autonomía y la libertad del profesorado y del mercado editorial, las restricciones al respecto de la autorización previa de los libros de texto se fueron suavizando. Prueba de ello fue la aprobación del *Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondiente a las enseñanzas de Régimen General*. En el mismo, se apelaba a la disposición adicional quinta de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto*, que aún continuaba vigente, para proponer un nuevo modelo de aprobación. Los dos argumentos utilizados para justificar el viraje eran tanto de tipo legal como de índole pedagógica. Por un lado, se recurría a la mencionada ley para alegar que su desarrollo no imponía en modo alguno que la supervisión de los libros de texto y demás material didáctico “se llevara a cabo mediante un régimen de autorización previa” (Preámbulo). Por el otro, se llamaba a la nueva concepción del sistema educativo, más favorable a la autonomía de los centros educativos, para proponer un nuevo régimen jurídico en el que la supervisión de los libros de texto y demás materiales curriculares no requiriera el carácter de previa autorización. Como resultado, el texto concibió la supervisión “no como autorización administrativa, sino como parte de la supervisión e inspección ordinarias que a la Administración educativa competente le corresponde ejercer sobre la totalidad de los elementos y aspectos que se integran en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros docentes” (Preámbulo).

Se apelaba así al reconocimiento “de las competencias y responsabilidades que correspondían a profesores, padres, alumnos y órganos pedagógicos y de gobierno de los centros docentes”, que veían, *a priori*, aumentada su libertad de elección. En relación con la igualdad de oportunidades, el texto señalaba, en su Artículo 4, los principios y normas que los libros de texto y demás materiales habían de cumplir, entre los que se encontraba la obligación de respetar, tanto en los textos como en las imágenes, la igualdad de derechos entre los sexos. Aquí también, el Ministerio de Educación y Cultura preveía las

medidas a adoptar en el caso de incumplimiento de tales normas, que pasaban tanto por instar a la editorial a subsanar las deficiencias detectadas hasta, en los casos más graves, “declarar la falta de idoneidad del correspondiente libro de texto o material curricular” (Artículo 5).

En este contexto, y en el mencionado marco del traspaso de competencias educativas, algunas autonomías comenzaron a regular normativa propia sobre la supervisión de los libros de texto, surgida al amparo de la LOGSE y de la posterior LOCE. La mayoría de las comunidades que elaboraron su propio marco normativo respecto de la supervisión de los libros de texto, siguieron un modelo paralelo al propuesto desde el territorio administrativo del Ministerio de Educación y Ciencia, si bien en algunos casos se optó por conservar el modelo de supervisión previa (Tabla 1).

Tabla 1. Regulación autonómica sobre el control administrativo de los libros de texto

| CCAA | NORMATIVA |
|-----------|---|
| Andalucía | <ul style="list-style-type: none"> - Orden de 2 de septiembre de 2005, por la que se establecen los criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para uso en los centros docentes de Andalucía (BOJA 3-10-2005). - Orden de 22 de junio de 2005, por la que se regula el registro y la supervisión de libros de texto y material complementario asociado (BOJA 3-8-2005). - Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto (BOJA 18-2-2000). - Orden de 21 de marzo de 1994, por la que se establecen criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para su uso en los centros docentes de Andalucía (BOJA 10-5-94). - Decreto 108/1992, de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de Andalucía (BOJA 20-6-92). |
| Baleares | <ul style="list-style-type: none"> - Orden de 24 de mayo de 2002, del Consejo de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento de homologación de libros de texto y otros materiales curriculares (BOIB 11-6-2002). |

| | |
|--------------------|--|
| Canarias | <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de 19 de febrero de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, por la que se dictan instrucciones de aplicación de la Orden de 9 de diciembre de 1997, que desarrolla el Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, por el que se regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 13-3-1998). - Orden de 9 de diciembre de 1997, por la que se desarrolla el Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, que regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 18-2-1998). - Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, por el que se regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 3-12-1997). |
| Castilla-La Mancha | <ul style="list-style-type: none"> - Orden de 6 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se ordena el procedimiento de depósito y registro de materiales establecido en el Decreto 272/2003 por el que se regula el registro, la supervisión y selección de materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 15-2-2006). - Decreto 272/2003, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 12-9-2003). |
| Cataluña | <ul style="list-style-type: none"> - Decreto 69/1993, de 23 de febrero, por el que se regula el procedimiento y régimen de homologación de libros de texto y otros materiales curriculares (DOGC 17-3-1993). |
| Galicia | <ul style="list-style-type: none"> - Orden de 15 de 11 de 1994 por la que se desarrolla el Decreto 89/1993, de 19 de abril, sobre autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General (DOG 26-12-1994). - Decreto 89/1993, de 19 de abril, por el que se regula la autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General (DOG 27-4-1993). |
| Navarra | <ul style="list-style-type: none"> - Decreto Foral 183/1993, de 7 de junio, del Gobierno de Navarra, por el que se regula la supervisión y autorización de materiales curriculares y su uso en centros docentes no universitarios (BON 23-6-1993). |
| País Vasco | <ul style="list-style-type: none"> - Decreto 295/1998, de 3 de noviembre, por el que se regula la autorización de materiales escolares para su uso en los centros docentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 27-11-1998). |

| | |
|----------------------|---|
| La Rioja | - Decreto 35/2001, de 31 de agosto, por el que se dictan normas de supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOLR 8-9-2001). |
| Comunidad Valenciana | <p>- Orden de 10 de mayo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se crea la Comisión de Revisión de proyectos editoriales y libros de texto para las enseñanzas de Régimen General, establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana (DOGV 2-6-1995).</p> <p>- Orden de 16 de diciembre de 1994, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se desarrolla el Decreto 187/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la supervisión de materiales didácticos curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de la Comunidad Valenciana (DOGV 3-2-1995).</p> <p>- Decreto 187/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la supervisión de materiales didácticos curriculares, para las enseñanzas de Régimen General, y su uso en los centros docentes de la Comunidad Valenciana (DOGV 22-9-1994).</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

A lo largo de la década de los noventa, comunidades autónomas como Canarias, Galicia y País Vasco desarrollaron distintas disposiciones en virtud de las cuales se establecía un modelo de aprobación previa de los libros de texto. Todas ellas hicieron alusión a la incorporación de la igualdad en los materiales, y establecieron fórmulas comunes para garantizar el cumplimiento de este y otros principios. Tanto el *Decreto 89/1993*, aprobado en Galicia, como el *Decreto 265/1997*, aprobado en Canarias, instaron a las empresas editoriales a incluir en los mismos, además de los contenidos específicos del área o áreas a que se referían, aquellos otros de carácter transversal, entre los que se citaba la igualdad de oportunidades entre los sexos. En este sentido, ambos textos aludieron (en sus Artículos 5 y 2, respectivamente) a la necesidad de que los proyectos editoriales reflejaran “en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación, el respeto a todas las culturas, el fomento de los hábitos de comportamiento democrático y la atención a los valores éticos y morales de los alumnos”.

También el País Vasco reguló, en su *Decreto 295/1998*, el proceso de supervisión de los libros de texto, al cual habían de someterse todos los materiales, independientemente de que la edición o producción correspondiera a un ente privado, una Administración o el propio Departamento de Educación (Artículo 6). Tal autorización pasaba por un análisis de idoneidad del recurso, que abarcaba tres ámbitos distintos: el de contenido, el idiomático y el técnico. El primero de ellos evaluaba tanto los aspectos curriculares como aquellos relativos a los valores transversales y, en relación con la igualdad, vigilaba especialmente que los materiales reflejaran en textos e imágenes “los principios de igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación, el respeto a todas las culturas, el fomento de los hábitos de comportamiento democrático y la atención a los valores éticos y morales” (Artículo 10).

Para asegurar este cumplimiento, Canarias constituyó, en virtud de su *Resolución de 19 de febrero de 1998*, una Comisión Técnica a los efectos de estudio, análisis y asesoramiento acerca de las solicitudes de autorización de los libros de texto y otros materiales curriculares. Otras Comunidades autónomas, entre las que citaremos a Baleares, Cataluña y la Comunidad Valenciana, hablaron de un “proceso de homologación”, en virtud del cual las solicitudes de las editoriales eran juzgadas por una Comisión de valoración que tenía en cuenta, entre otros criterios, el relativo a la inclusión de la igualdad. Si en Baleares, la *Orden de 24 de mayo de 2002*, afirmaba que dicha Comisión de Valoración podía reservarse el derecho de solicitar informes técnicos a especialistas con acreditada experiencia, la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana creó en 1995 (mediante la Orden de 10 de mayo de ese mismo año) la *Comisión de Revisión de Proyectos Editoriales y Libros de Texto*. Dicha Comisión incluyó entre sus miembros a maestras/os (en el caso de la Educación Infantil y Primaria) y profesorado (para la valoración de los libros de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) especialistas de cada una de las áreas que componían el currículo. Para la homologación de los textos, las distintas comisiones consideraban, entre otros puntos, el fomento de los derechos humanos y de la igualdad de oportunidades (Baleares), así como la superación de

los estereotipos discriminatorios, el respeto a las culturas, el fomento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades (Cataluña).

Algunos de los desarrollos normativos reservaron a la administración educativa la potestad de transmitir a las editoriales en cuyos proyectos localizara textos o ilustraciones en contra de lo regulado, la supresión o sustitución de tales contenidos. Tal función fue asumida por la Consejería de Educación de Galicia y la Consejería de la Comunidad Valenciana, que se reservaron el derecho de elaborar propuestas a las editoriales en cuyos proyectos detectaran textos o ilustraciones que atentasen contra los mencionados principios, e incluso advirtieron a las empresas sobre la posibilidad de que se revocara la homologación del material si desatendían sus observaciones.

En línea con los posicionamientos de la normativa desarrollada a partir del Decreto 1744/1998, distintas comunidades aprobaron, entrado ya el año 2000, modelos de supervisión en los que el control administrativo de los libros de texto se llevaba a cabo *a posteriori*, es decir, una vez editado el material. Andalucía, por ejemplo, aunque reguló en primer lugar la aprobación previa de los proyectos editoriales, viró posteriormente a este tipo de modelo. Asimismo, estableció un procedimiento de depósito y registro de los libros de texto y sus materiales complementarios, obligando a las editoriales a entregar en la Consejería de Educación un ejemplar de cada libro, así como, en su caso, las sucesivas reediciones de los mismos a fin de mantener un fichero actualizado. Además, en el año 2005, Andalucía creó, mediante la *Orden de 22 de junio*, una Comisión de Valoración entre cuyas funciones se destacaban la evaluación de la adecuación de los libros de texto y la elaboración de sugerencias a las editoriales en cuyos materiales se detectaran deficiencias. Esta Comisión estaba integrada por diferentes miembros, entre los que se contaba una persona representante del Instituto Andaluz de la Mujer.

También Castilla-La Mancha aprobó en 2003 un Decreto para regular el registro, la supervisión y la selección de los materiales didácticos, que aludía a la

necesidad de que los mismos recogieran los principios de igualdad de derechos entre los sexos (Artículo 3). Este procedimiento de depósito y registro fue ampliado posteriormente, mediante la *Orden de 6 de febrero de 2006*, que añadió al archivo un informe de valoración sobre el contenido del libro de texto, llevado a cabo por una Comisión de expertos y expertas, entre las que se incluía, como en el caso andaluz, una persona responsable del Instituto de la Mujer.

La Rioja, por su parte, reguló el proceso de supervisión de los libros de texto en el Decreto 35/2001, señalando a la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes como la responsable de velar por la supervisión de los libros de texto como parte de su proceso ordinario de inspección. En relación con la igualdad, el Decreto incluyó la atención a la misma entre los criterios que habían de guiar la práctica editorial y estableció que los proyectos educativos en los que se integraran los diversos libros habían de incluir un adecuado tratamiento de la educación para la igualdad entre los sexos (Artículo 3).

4.2 Los libros de texto en el desarrollo legal actual. Análisis de la intersección de tres leyes orgánicas

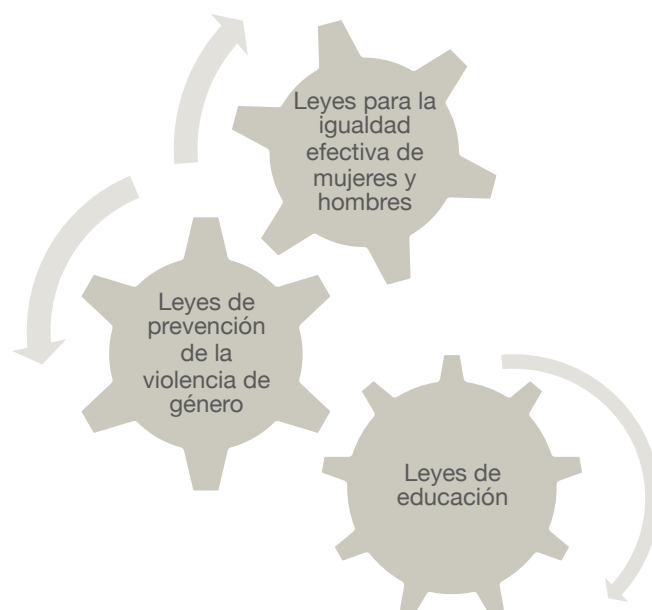
El conjunto de regulaciones autonómicas descritas en el epígrafe previo es anterior a la aprobación en 2006 de la *Ley Orgánica de Educación* (en adelante, LOE), que, en relación con el control administrativo de los libros de texto, continúa la senda establecida por la LOGSE, y enmarca, como ya lo hizo el *Real Decreto 1744/1998*, la vigilancia sobre los mismos en el proceso de supervisión ordinario a desarrollar por la administración educativa. Tal y como proclama en su disposición adicional cuarta (dedicada a los libros de texto y otros materiales curriculares):

La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el

respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

La novedad con respecto a la LOGSE viene marcada aquí por la referencia a la *Ley Orgánica 1/2004, de medidas de protección integral contra la violencia de género*, que se establece, junto a la Constitución española, como uno de los marcos que regula la actividad educativa. No en vano, el mencionado texto dedica su primer capítulo a las medidas a implementar en este ámbito. A ello hay que sumar la aprobación, un año después de la LOE, de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, que se sitúa asimismo como otro importante referente legal, pues contiene, entre las acciones administrativas para la igualdad, disposiciones al respecto de la integración de este principio en la política educativa.

Ambas leyes orgánicas constituyen lo que hemos dado en denominar el “marco legal a favor de la igualdad” y forman, junto con la LOE, una triple intersección normativa con numerosas alusiones a las condiciones, requisitos y mecanismos que el sistema educativo establece en relación con la vigilancia de la igualdad en los libros de texto. Si a las regulaciones estatales añadimos además el propio desarrollo autonómico en materia de educación, igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres, obtenemos un extenso y variado compendio normativo a partir del que proceder a enmarcar el análisis del repertorio legal actual sobre libros de texto e igualdad (Figura 9).

Figura 9. Libros de texto e igualdad en el marco normativo actual: tridimensionalidad legislativa

Fuente: Elaboración propia

Desde este prisma llevaremos a cabo el repaso por la normativa vigente, analizando, por separado, las regulaciones elaboradas, tanto a nivel estatal como autonómico, desde los tres marcos normativos mencionados: leyes de educación, leyes de igualdad y leyes de prevención de la violencia contra las mujeres.

Para ello, asumiendo que el discurso del libro de texto es reflejo de los principios y objetivos del modelo educativo en el que éste se incardina, y que su concreción y desarrollo depende en buena parte de las disposiciones administrativas sobre qué debe ser la educación y qué debe transmitirse al alumnado, analizaremos la normativa teniendo en cuenta varios aspectos complementarios. Por un lado, dirigiremos la atención a observar en qué medida los desarrollos legales asumen la coeducación como modelo educativo y qué entienden por ella. Por otro, revisaremos en qué grado los textos han considerado la revisión y/o adaptación del currículum desde una perspectiva de género. En último lugar, dirigiremos nuestra mirada sobre las regulaciones específicas que

atañen a la producción, supervisión y uso de los libros de texto en relación con la igualdad entre mujeres y hombres.

4.2.1 Igualdad y libros de texto en el marco legal de educación: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y las leyes autonómicas de educación

La LOE asume, en su disposición adicional vigésimo quinta, dedicada al fomento de la igualdad efectiva entre los sexos, que “con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria”. A pesar de ello, ésta que acabamos de citar es la única referencia explícita a la coeducación. Si bien el concepto de igualdad efectiva de oportunidades entre mujeres y hombres atraviesa todo el texto legislativo, y se concibe como uno de los principios y de los fines de la educación, en ninguno de los articulados se asume abiertamente la coeducación como modelo rector del sistema, ni se define esta práctica. Tampoco la LOE emite consideración alguna sobre la revisión del currículo desde la perspectiva de género.

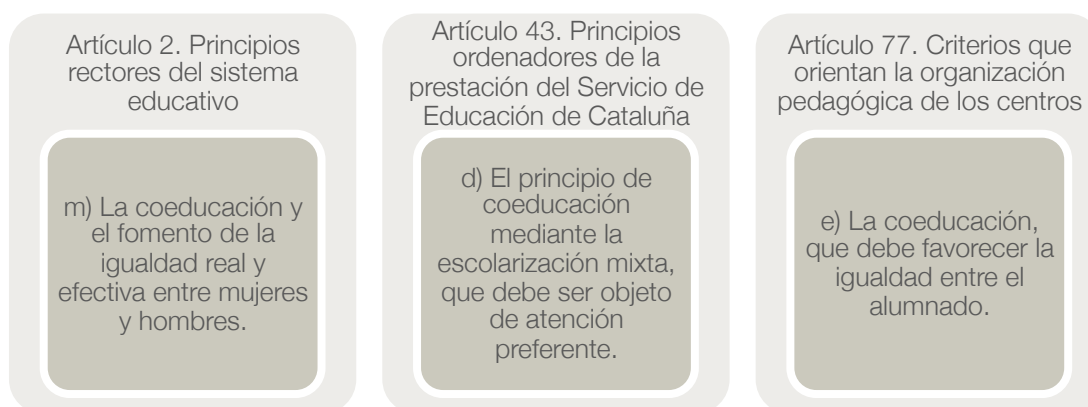
Con respecto a la legislación autonómica, hasta un total de cinco Comunidades Autónomas han aprobado sus propias leyes de Educación. El compendio legislativo, que es, en todos casos, posterior al año 2007, se encuentra en diferentes grados de desarrollo, ya que en algunas Comunidades aún está siendo debatido, y figura como Anteproyecto de Ley. En el momento de redacción de la presente investigación, una Comunidad Autónoma ha elevado su borrador a la categoría de Anteproyecto de ley (Aragón), mientras que otras cuatro han aprobado sus propias leyes de educativas (Andalucía, Cantabria, Cataluña y Castilla-La Mancha y Extremadura) (Tabla 2).

Tabla 2. Leyes autonómicas de Educación

| CCAA | NORMATIVA |
|--------------------|---|
| Andalucía | - Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOE 23-1-2008) |
| Cantabria | - Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC 30-12-2008) |
| Cataluña | - Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (BOE 6-8-2009) |
| Castilla-La Mancha | - Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCC 28-7-2010) |
| Extremadura | - Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (DOE 9-3-2011) |
| Aragón | - Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón (BOA 15-9-2008) |

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Como sucede a nivel estatal, sólo algunas leyes de Educación autonómicas hacen mención explícita al modelo coeducativo. Entre ellas, la *Ley 12/2009, de Educación de Cataluña* asume la coeducación como uno de los principios rectores del sistema educativo (Artículo 2), un principio ordenador de la prestación del Servicio de Educación (Artículo 43) y uno de los criterios que orientan la organización pedagógica de los centros (Artículo 77) (Figura 10).

Figura 10. Ley de educación de Cataluña. Articulado sobre educación

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

También la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura* contiene referencias explícitas a la coeducación como modelo educativo. En este sentido, el texto recoge la obligatoriedad de que los centros escolares sostenidos con fondos públicos rija este principio de coeducación y las unidades escolares sean mixtas, “sin que pueda mantenerse segregación o discriminación alguna en el acceso” (Artículo 17). Por su parte, si bien se menciona una única vez, la *Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha* asume la coeducación entre los principios rectores del sistema educativo (Artículo 4), junto con la convivencia, la solidaridad, la igualdad y la construcción de una cultura de paz.

Entre el resto de textos, la opción más extendida es aludir a la igualdad de oportunidades como un principio regulador de sus respectivos sistemas educativos, sin mencionar el modelo coeducativo. Así lo hace la *Ley 17/2007, de Educación de Andalucía*, que se propone, en su Artículo 5, garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, promover valores de no violencia e igualdad y estimular en el alumnado la capacidad crítica que permita superar las desigualdades. También la *Ley 6/2008, de Educación de Cantabria* asume entre sus principios la integración del principio de igualdad en la política educativa (Artículo 2), haciéndose eco de lo dispuesto en el Artículo 24 de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*.

En lo relativo a la revisión del currículo desde una perspectiva de género, sólo los textos legales de Andalucía, Extremadura y Aragón contemplan actuaciones en este sentido. Mientras la *Ley 17/2007, de Educación de Andalucía* concibe el currículo como un elemento superador de las desigualdades de género, e insta a la adaptación del mismo para que incluya las distintas contribuciones de las mujeres a la historia del conocimiento (figura 3), la *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación, de Extremadura* añade la necesidad de incluir contenidos que permitan al alumnado el reconocimiento de la discriminación y la misoginia (Figura 11).

Figura 11. Ley de educación de Andalucía. Articulado sobre currículo y coeducación (Artículo 39)

3. Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.



4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Con respecto a la vigilancia de los libros de texto, tan sólo la Ley educativa extremeña (en su Artículo 16) y el anteproyecto de ley de Aragón (a través de la Disposición adicional segunda) incluyen referencias a la necesidad de velar por que los libros de texto eliminen sus estereotipos sexistas y discriminatorios y fomenten la igualdad, trabajo que encargan directamente a la Administración educativa (Figura 12). El primero de los textos mencionados, además, propone la creación de una Comisión para la Igualdad en el ámbito educativo, “como órgano de asesoramiento y evaluación de las medidas que deben adoptarse para la efectiva igualdad de derechos y oportunidades en el sistema educativo” (Artículo 20).

Figura 12. Ley de educación de Extremadura. Garantía de la igualdad efectiva en educación
(Artículo 16)

1. La administración educativa promoverá la adopción de medidas preventivas y de sensibilización de la comunidad educativa destinadas a favorecer la igualdad de género como valor de ciudadanía y, entre ellas, las siguientes:

- a) La presencia en los currículos y en todas las etapas educativas del principio de igualdad entre mujeres y hombres
- b) El desarrollo de programas que fomenten la difusión de los principios de coeducación e igualdad efectiva
- c) La promoción de actitudes que conduzcan al rechazo y eliminación de los comportamientos y contenidos sexistas y de los estereotipos que supongan discriminación
- d) La enseñanza del papel de las mujeres a lo largo de la historia y el reconocimiento de su discriminación secular

3. La administración educativa velará especialmente para que en los libros de texto y material escolar se eliminen el lenguaje y contenidos sexistas

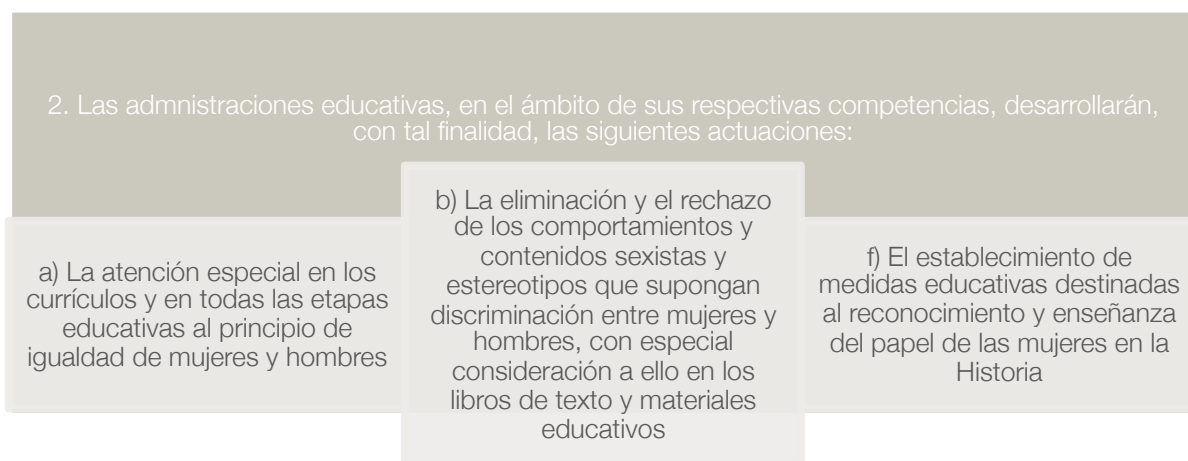
Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

4.2.2 Igualdad y libros de texto en el marco legal a favor de las mujeres: leyes de igualdad y prevención de la violencia de género

A nivel estatal, la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* dedicó un capítulo específico a las acciones a implementar en el ámbito educativo, en el que se especificaron las “obligaciones del sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres” (Preámbulo). Entre este articulado, el texto recogió el deber de las Administraciones educativas de velar para que en todos los materiales educativos se eliminaran los estereotipos sexistas o discriminatorios y se fomentase el igual valor de hombres y mujeres (Artículo 6), tarea que encargó, en línea con lo establecido posteriormente por la LOE, a la Inspección educativa. De la misma forma, también la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* dedicó su Artículo 24 a la integración del principio de igualdad en la política educativa, recogiendo medidas relativas tanto a la inclusión de la misma en los libros de texto como en el currículo. Con respecto a los primeros, la ley presenta a los

libros de texto como un objeto de especial atención, por cuanto en ellos se depositan estereotipos y contenidos sexistas que perpetúan las desigualdades entre los sexos (punto b). Sobre las adaptaciones curriculares, el texto instó a las administraciones educativas a prestar una atención especial al principio de igualdad entre mujeres y hombres en los currículos de todas las etapas educativas, así como al establecimiento de medidas destinadas al reconocimiento y la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia (puntos a y f, respectivamente) (Figura 13).

Figura 13. Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Integración del principio de igualdad en la política de educación (Artículo 24)



Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Sobre esta base, el desarrollo autonómico en materia de igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres ha seguido modelos diferentes. Si bien la mayoría de las Comunidades han asumido el modelo estatal, y promulgado Ley de igualdad y Ley de prevención de la violencia independientemente (tal es el caso de Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, Navarra y la Comunidad Valenciana), otras han optado por aprobar un único texto que trata ambos aspectos de manera conjunta⁶³ (Baleares, Extremadura y Murcia). Finalmente, en algunos casos (como

⁶³ En este punto es importante señalar que, si bien algunas Comunidades Autónomas no tienen desarrollo normativo específico en materia de igualdad, existen actuaciones concretas al respecto, formuladas en el marco de sus respectivos Planes de Igualdad. A pesar de la importancia de estos planes en el desarrollo e implementación de medidas en el ámbito educativo, no serán en nuestro

Aragón, Cataluña y Madrid), las administraciones han legislado en materia de prevención de la violencia, pero no han desarrollado aún una ley autonómica dedicada íntegramente al fomento de la igualdad entre mujeres y hombres (Tabla 3).

El objetivo del siguiente epígrafe es repasar las medidas concretas que este extenso repertorio normativo ha dedicado al ámbito educativo, y más específicamente, cómo ha puntualizado cada comunidad autónoma las regulaciones que tienen que ver con el tema de la igualdad en los libros de texto. Para abordarlo, volveremos a incidir en las cuestiones clave que nos sirvieron para analizar las leyes educativas, a saber: en qué medida los textos asumen la coeducación como modelo educativo, en qué grado plantean la revisión del currículum desde una perspectiva de género y cuáles son los requisitos y mecanismos de vigilancia que establecen sobre los libros de texto en este sentido.

Dado el extenso desarrollo normativo, y la idiosincrasia de cada territorio, abordaremos individualmente la situación de cada comunidad autónoma, para proponer, una vez trazado el recorrido, una comparativa que permita obtener cierta visión de conjunto.

Tabla 3. Leyes autonómicas de Igualdad entre mujeres y hombres y Prevención de la violencia machista

| CCAA | Igualdad | Prevención de la violencia machista |
|-----------|--|---|
| Andalucía | Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOJA 18-12-2007) | Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género (BOJA 18-12-2007) |
| Aragón | - | Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón (BOA 9-4-2007) |
| Baleares | Ley 12/2006, de 20 de septiembre, para la mujer (BOE 17-10-2006) | |

caso objeto de estudio, pues carecen, en la mayoría de las Comunidades, del rango legal al que circunscribimos el presente análisis.

| | | |
|----------------------|---|--|
| Canarias | Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres (BOC 5-3-2010) | Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género (BOE 8-7-2003) |
| Cantabria | Anteproyecto de Ley de igualdad de Cantabria (Boletín Oficial Parlamento de Cantabria 15-3-2011) | Ley 1/2004, de 1 de abril, Integral para la Prevención de la Violencia Contra las Mujeres y la Protección a sus Víctimas (BOE 26-4-2004) |
| Castilla-La Mancha | Ley 12/2010, de 18 de noviembre, de igualdad entre mujeres y hombres de Castilla-La Mancha (BOE 12-2-2011) | Ley 5/2001, de 17 de mayo, de Prevención de malos tratos y de protección a las mujeres maltratadas (BOE 21-6-2001) |
| Castilla y León | Ley 1/2003, de 3 marzo de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en Castilla y León (BOE 24-3-2003) Ley 7/2007, de 22 de octubre, de modificación de la Ley 1/2003, de 3 de marzo, de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de Castilla y León (BOE 10-11-2007) | Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género en Castilla y León (BOE 30-12-2010) |
| Cataluña | - | Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista (BOE 30-5-2008) |
| Extremadura | Ley 8/2011, de 23 de marzo, de igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género en Extremadura (DOE 25-3-2011) | |
| Galicia | Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la Igualdad de Mujeres y Hombres (BOE 21-9-2004) | Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género (BOE 20-9-2007) |
| La Rioja | - | - |
| Madrid | - | Ley 5/2005, de 20 de diciembre, integral contra la violencia de género de la Comunidad de Madrid (BOE 2-3-2006) |
| Murcia | Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia (BOE 22-7-2008) | |
| Navarra | Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de fomento de la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres (BOE 15-1-2003) | Ley Foral 22/2002, de 2 de julio, para la adopción de medidas integrales contra la violencia sexista (BON 12-7-2002) Ley Foral 12/2003, de 7 de marzo, de modificación de la Ley Foral 22/2002, de 2 de julio, para la adopción de medidas integrales contra la violencia sexista (BOE 25-4-2003) |
| País Vasco | Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres (BOPV 2-3-2005) | - |
| Comunidad Valenciana | Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOE 8-5-2003) | Proyecto de ley integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la Comunidad valenciana (BOC 27-6-2012) |

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

a) Andalucía

La Comunidad autónoma de Andalucía ha desarrollado leyes de igualdad y de prevención de la violencia de género, aprobadas además en la misma fecha. Este hecho permite que no aparezcan omisiones en el salto de una a otra, guardando los textos sintonía en cuanto a la presentación y la articulación de las diferentes medidas adoptadas. Así, ambos marcos establecen, desde la incorporación del principio de coeducación por parte del sistema educativo (omisión que encontrábamos en la Ley de educación autonómica), hasta la revisión de los currículos educativos y la eliminación del sexismo de los libros de texto. Con respecto al primer punto, la *Ley 12/2007, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía* establece, en su Artículo 4, “la incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo”, mientras que la *Ley 13/2007, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género* señala la necesaria transversalidad de los valores de la coeducación y de la escuela inclusiva, y llega incluso más allá, al definir la coeducación como (Artículo 11):

La acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres. Los principios de la coeducación son un elemento fundamental en la prevención de la violencia de género.

Con respecto a la eliminación del sexismo presente en los libros de texto, los repertorios señalan a la administración educativa como la responsable de velar por la eliminación de roles y prejuicios en los materiales escolares, así como de trasladar al profesorado, las editoriales y los consejos escolares las instrucciones a seguir en cuanto a la selección de tales materiales (Figura 14). De la misma forma, se encomienda a la inspección educativa la responsabilidad de supervisar “el respeto de esta normativa en los materiales curriculares, libros de texto y, en general, en todas las programaciones didácticas” (Artículo 19).

Figura 14. Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. Articulado sobre igualdad y libros de texto

| Artículo 16. Materiales curriculares y libros de texto | |
|---|---|
| <p>1. La Administración educativa andaluza garantizará que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios, incidiendo en la erradicación de modelos en los que aparezcan situaciones de desigualdad y violencia de género, valorando los que mejor respondan a la coeducación entre las niñas y los niños.</p> | <p>2. La Administración educativa trasladará al profesorado, a las empresas editoriales y a los consejos escolares las instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares, teniendo en cuenta lo expresado en este precepto.</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

b) Aragón

La comunidad autónoma de Aragón, que no ha desarrollado una ley específica en materia de igualdad entre mujeres y hombres, aprobó la *Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón*, en la que se establecen distintas medidas a adoptar por el sistema educativo (Artículo 7). Entre las mismas, el texto alude a la inclusión en los diseños curriculares de los contenidos necesarios para promover la educación en igualdad de oportunidades como instrumento de prevención de la violencia y el respeto a los derechos fundamentales de las personas. Asimismo, su articulado regula la vigilancia de la igualdad en los libros de texto y otros materiales didácticos, señalando al Departamento de Educación como el órgano encargado de revisar “los materiales educativos reglados y no reglados para garantizar la exclusión de contenidos e imágenes estereotipadas que puedan fomentar la violencia contra las mujeres o que contengan referencias o ideas que potencien la desigualdad entre mujeres y hombres”.

c) Baleares

Como ya fue mencionado con anterioridad, Baleares ha optado por promulgar una única ley, la *Ley 12/2006, de 20 de septiembre, para la mujer*, que integra tanto las actuaciones administrativas para promover la igualdad de oportunidades como aquellas destinadas a la prevención de la violencia de género. Por lo que respecta al sistema educativo, el texto dedica su Artículo 8, sobre el ideario educativo, a la coeducación, garantizando su práctica en la dimensión curricular y organizativa. Asimismo, ofrece una definición de la misma, que entiende como:

“[...] un modelo de enseñanza basada en la formación en igualdad entre los sexos, el rechazo a cualquier forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional que integre de manera real las diferencias entre niñas y niños, sin ninguna jerarquía entre los valores que representa cada uno de ellos”.

Más allá de este punto, la Ley no contiene concreciones al respecto de la revisión del currículo, ni tampoco en cuanto a la eliminación de los estereotipos sexistas en los libros de texto y otros materiales curriculares.

d) Canarias

El compendio legal aprobado en Canarias es, de entre los que aquí describiremos, uno de los que desarrollan con mayor detalle las medidas relativas al establecimiento de la coeducación como modelo educativo, la adaptación curricular y la vigilancia de los libros de texto. Ya en el año 2003, antes de que fuera aprobada la ley orgánica estatal, la *Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género* contempló, entre las acciones a emprender en el ámbito educativo (Artículo 17) aquellas encaminadas a la inclusión en el currículo de valores de igualdad y a la revisión de los libros de texto. Respecto al primer punto, el texto señaló que:

[...] En los diseños curriculares se integrarán los contenidos necesarios para promover en el ámbito educativo los valores de la igualdad entre sexos, el respeto a la dignidad de la persona, y la eliminación de cualquier práctica o contenido formativo que infunda ideas o conceptos de minusvaloración, debilidad, dependencia, subordinación o sometimiento de la mujer frente al hombre en el ámbito físico, sexual, intelectual, cultural, religioso, económico o social.

Para este fin, la ley previó la revisión de los materiales educativos reglados y no reglados, aunque no estableció los pormenores de la ejecución de tal procedimiento, que fueron ampliados en la posterior *Ley 1/2010, canaria de igualdad entre mujeres y hombres*. Este marco normativo recoge ya un artículo específico dedicado a los materiales curriculares y libros de texto, cuya vigilancia encomienda a la administración educativa, que ha de garantizar la eliminación en los mismos de “los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios, incidiendo en la erradicación de modelos en los que aparezcan situaciones de desigualdad y violencia de género, valorando los que mejor respondan a la coeducación entre las niñas y los niños” (Artículo 18). Más específicamente, el texto encomienda al cuerpo de inspectores/as la tarea de supervisar el respeto de los preceptos desarrollados en la ley tanto en los libros de texto y programaciones didácticas como en los juegos y actividades escolares y extraescolares (Artículo 21). Además, la administración se constituye como la responsable de trasladar al profesorado, a las editoriales y a los consejos escolares instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares, teniendo en cuenta la dimensión de género.

Con respecto a la revisión del currículo, la ley especifica las actuaciones a desarrollar, mencionando la necesidad de integrar, en todas las áreas del conocimiento y disciplinas de las diferentes etapas educativas, una serie de objetivos coeducativos. Entre los mismos, destaca la eliminación de los estereotipos de género, la incorporación de las contribuciones de las mujeres al desarrollo de la humanidad y la integración de los conocimientos relativos al cuidado de las personas y las responsabilidades domésticas (Figura 15).

Figura 15. Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres. Articulado sobre igualdad en el currículo (Artículo 17)

La Administración educativa incentivará la realización de proyectos coeducativos e integrará en el diseño curricular de todas las áreas del conocimiento y disciplinas de las diferentes etapas educativas los siguientes objetivos coeducativos:



- ☐ a) La eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, contruidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, tanto para alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.
- ☐ b) La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo, los contenidos que se imparten..
- ☐ c) La incorporación de conocimientos que permitan que los alumnos y las alumnas se hagan cargo de sus actuales y futuras necesidades y responsabilidades relacionadas con el trabajo doméstico y de cuidado de las personas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Por último, cabe señalar la referencia que añade la ley al respecto del modelo coeducativo, sobre la que proporciona una completa definición en su anexo, entendiéndola como:

[La] Perspectiva y acción intencionada en la educación encaminada a la superación de los roles y estereotipos sexistas y la desigualdad de género. La coeducación se refiere al horizonte del desarrollo integral de la persona superando las limitaciones de género y a procesos como el desarrollo de la autonomía personal; el desarrollo cognitivo, afectivo y social; el aprendizaje de pautas de relación, comunicación y resolución no violenta de conflictos; el respeto a la igualdad y a la diversidad de las personas de ambos sexos; la libre elección y desarrollo de orientación y conductas sexuales; la corresponsabilidad de ambos sexos en los ámbitos público, privado y comunitario; la educación afectivo-sexual, salud sexual y reproductiva, orientaciones y conductas sexuales; la visibilidad, reconocimiento y dignificación de la contribución de las mujeres a la cultura y la sociedad y su protagonismo en la historia, la ciencia, la

economía, la política o las artes; el conocimiento de la historia y la teoría feminista, los fundamentos filosóficos de la reivindicación de los derechos de las mujeres como derechos humanos y la situación actual de las relaciones de género; el uso no sexista del lenguaje, la comunicación y la representación de mujeres y hombres; la orientación académico-profesional diversificada para ambos sexos y libre de estereotipos de género.

e) Cantabria

La Ley 1/2004, de 1 de abril, *Integral para la Prevención de la Violencia Contra las Mujeres y la Protección a sus Víctimas de Cantabria* responsabilizó a la administración educativa de la tarea de revisar y, en su caso, adaptar, los contenidos, procedimientos, actitudes y valores del currículo de todos los niveles educativos desde una perspectiva de género (Artículo 8), con especial atención a los materiales educativos. Al respecto de éstos, el texto señala la necesaria *exclusión* de aquellos que “vulneren el principio de igualdad y fomenten un desigual valor de mujeres y hombres”. Más recientemente, el *Anteproyecto de Ley de Igualdad de Cantabria* (2011) ha previsto una serie de medidas destinadas a promover la igualdad en el ámbito educativo (Artículo 31) (figura 8), entre las que destaca la introducción en el currículo regulador de similares objetivos coeducativos a los establecidos por la *Ley 1/2010 canaria de igualdad* (a saber, la eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles de género; la integración del saber de las mujeres y su contribución social, histórica y científica al desarrollo de la humanidad, y la incorporación de conocimientos que garanticen la asunción por parte del alumnado de las responsabilidades derivadas de sus propias necesidades y de las correspondientes al cuidado de otras personas). Además, el texto recoge, entre las infracciones a la ley (Artículo 148):

Elaborar, utilizar y difundir en Centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria libros de texto y materiales didácticos que presenten a las personas como superiores o inferiores en dignidad humana en función de su sexo, o que utilicen la imagen de las mujeres asociada a comportamientos que justifiquen o inciten a la prostitución o a la violencia contra ellas.

f) Castilla-La Mancha

Castilla-La Mancha fue la primera de las autonomías que aprobó una ley destinada a la prevención de la violencia contra las mujeres, hasta tres años antes de que viera la luz la regulación estatal. A pesar de ello, la *Ley 5/2001, de 17 de mayo, de Prevención de malos tratos y de protección a las mujeres maltratadas* ya recogió medidas relativas a la revisión del currículo desde una perspectiva de género. En concreto, el texto encargó al Gobierno regional que realizara las actuaciones pertinentes para adaptación de los contenidos, procedimientos, actitudes y valores que conformaban el currículum educativo de esta comunidad y fijó además un plazo temporal de un año para llevar a cabo tal revisión (Artículo 4).

En relación con las regulaciones en materia de coeducación, las omisiones del texto fueron subsanadas por la posterior *Ley 12/2010, de 18 de noviembre, de igualdad entre mujeres y hombres*, que conminó a la administración educativa castellano-manchega a aplicar la transversalidad de género en la política educativa, consolidando la coeducación en los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema de enseñanza. Para hacerlo efectivo, la norma apeló a la necesidad de incorporar los conocimientos y habilidades necesarias para poder asumir la corresponsabilidad familiar y doméstica, con independencia del sexo de la persona; el aprendizaje de habilidades para la prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos; la formación sobre ciudadanía y en el respeto a la diferencia y la diversidad; los contenidos relativos a la contribución de las mujeres a la ciencia, la historia, el arte, la política y el desarrollo humano; el fomento del acceso de las alumnas a las nuevas tecnologías y a las ramas profesionales de la ciencia y la técnica y la promoción del acceso de los alumnos a ramas profesionales de humanidades, de cuidado personal y otras en las que mayoritariamente están representadas las mujeres (Artículo 31).

Asimismo, el texto dedicó un artículo a las funciones de la inspección educativa relativas a la supervisión de los materiales curriculares (Artículo 32), en

el que se apelaba a su tarea de garantizar que los libros de texto utilizados en los centros públicos y concertados estuvieran libres de prejuicios culturales y de estereotipos sexistas o discriminatorios, incidiendo en la erradicación de modelos en los que aparecieran situaciones de desigualdad o incitasen a la violencia de género. Por último, con el fin de asegurar el adecuado desempeño de tales asignaciones, la norma no olvidó hacer alusión a la formación del personal de inspección en materia de coeducación, igualdad de trato y oportunidades de mujeres y hombres y en prevención de violencia de género (Artículo 32).

g) Castilla y León

En Castilla y León, si bien el texto de la *Ley 1/2003, de 3 de marzo de 2003, de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* no incorporó referencia alguna al modelo coeducativo, recogió, entre sus objetivos generales, la garantía de una educación para la igualdad (Artículo 2), desarrollando las medidas de acción positiva a favor de la mujer en el ámbito educativo, cultural y artístico (Artículo 13). Entre las mismas, mencionó la producción y divulgación de “material didáctico de corresponsabilidad en la vida pública y privada”, así como la eliminación del lenguaje sexista “en todas sus manifestaciones”.

Tampoco la *Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género* de esta comunidad contiene articulado específico sobre la asunción del modelo coeducativo, ni en cuanto a la revisión del currículo desde la perspectiva de género. Sin embargo, el texto recalca en los libros de texto, atribuyendo responsabilidades en la materia a los Consejos Escolares, que se sitúan aquí como responsables de prestar atención a “los contenidos de los materiales y libros de texto utilizados en los diferentes niveles del sistema educativo, a fin de evitar que éstos contengan elementos sexistas o discriminatorios que no contribuyan a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y a la prevención de la violencia de género” (Artículo 17).

h) Cataluña

Cataluña aprobó en 2008 la *Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista*, la cual, en su capítulo cuarto, hace mención explícita a la coeducación (Artículo 12), la adaptación de los currículos educativos (Artículo 13) y la supervisión de los libros de texto y otro material didáctico (Artículo 14). Con respecto a la primera, el texto incorporó la coeducación como uno de los principios y valores transversales a la política del gobierno en materia educativa, considerándola además un elemento clave en la prevención de la violencia machista (Artículo 12). A los efectos de la ley, la coeducación fue definida como (Artículo 12):

La acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres.

En el marco de esta acción coeducadora, la ley encomendó al departamento competente en materia educativa la inclusión del principio de coeducación en los contenidos de todos los niveles de la enseñanza, así como la revisión de los currículos “con el objetivo de detectar contenidos sexistas o que favorezcan la discriminación sexual, la vulneración de los derechos de las mujeres y la violencia machista” (disposición adicional segunda). Finalmente, el texto dedicó su artículo 14 a la supervisión de los libros de texto y otro material educativo, del que responsabilizó a la inspección educativa, “para garantizar contenidos de acuerdo con el principio de la coeducación” (Figura 16).

Figura 16. Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. Articulado sobre supervisión de libros de texto y otro material educativo (Artículo 14)

Artículo 14. Supervisión de los libros de texto y otro material educativo

El departamento de la Administración de la Generalitat competente en materia educativa debe supervisar los libros de texto y otros materiales curriculares, como parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la administración educativa sobre todos los elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, para garantizar contenidos de acuerdo con el principio de la coeducación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

i) Comunidad de Madrid

La comunidad de Madrid no cuenta entre su repertorio normativo con un desarrollo legal específico en materia de igualdad entre mujeres y hombres, pero sí aprobó, en 2005, su ley integral contra la violencia de género. A pesar de no realizar alusiones a la coeducación, la *Ley 5/2005, de 20 de diciembre*, asume, entre las medidas de prevención frente a la violencia de género (Capítulo II), aquellas destinadas a integrar en el currículo “los contenidos necesarios para que se eduque a los escolares en el respeto a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y en la convicción de que la garantía de esa igualdad radica en compartir los mismos derechos y los mismos deberes”. Con respecto a los libros de texto y materiales didácticos, el texto articuló un modelo de supervisión (adoptado también por Castilla y León) en el que la vigilancia de los mismos se encarga a la administración educativa, a través de los Consejos Escolares, que deben velar por evitar la presencia de elementos sexistas y/o discriminatorios (Artículo 8).

j) Comunidad Valenciana

La *Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* dedicó su primer capítulo a la educación para la igualdad,

dentro del cual especificó el ideario al que habrá de acogerse el sistema educativo. A este respecto, el texto asumió un modelo coeducativo de enseñanza, “basado en la formación en igualdad entre sexos, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género”. La norma, además, aludió a la garantía de la coeducación en todas sus dimensiones (curricular, escolar y otras) y, aunque no desarrolló articulado específico sobre la revisión del currículo ni los libros de texto, nombró los Planes anuales de coeducación como el marco a partir del cual la administración educativa establecería mecanismos de formación, control y seguimiento destinados a asegurar la igualdad de sexos en el sistema educativo valenciano.

Estas omisiones quedan corregidas en el *Proyecto de ley integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la comunidad valenciana*, aprobado recientemente (2012) y que, en sintonía con lo dispuesto en la mayoría de las comunidades autónomas, ya incluye referencias al respecto de la garantía de la igualdad tanto a nivel de currículo como en los libros de texto. A pesar de que el desarrollo de ambas cuestiones aparece trazado con menor detalle que en otros marcos legales analizados, el texto alude al fomento, en los programas de enseñanza, de contenidos relativos a la igualdad de sexos (Artículo 23), así como a la revisión y adaptación de los libros de texto (a través de la inspección educativa), para que cumplan los principios coeducativos establecidos en la Ley.

k) Extremadura

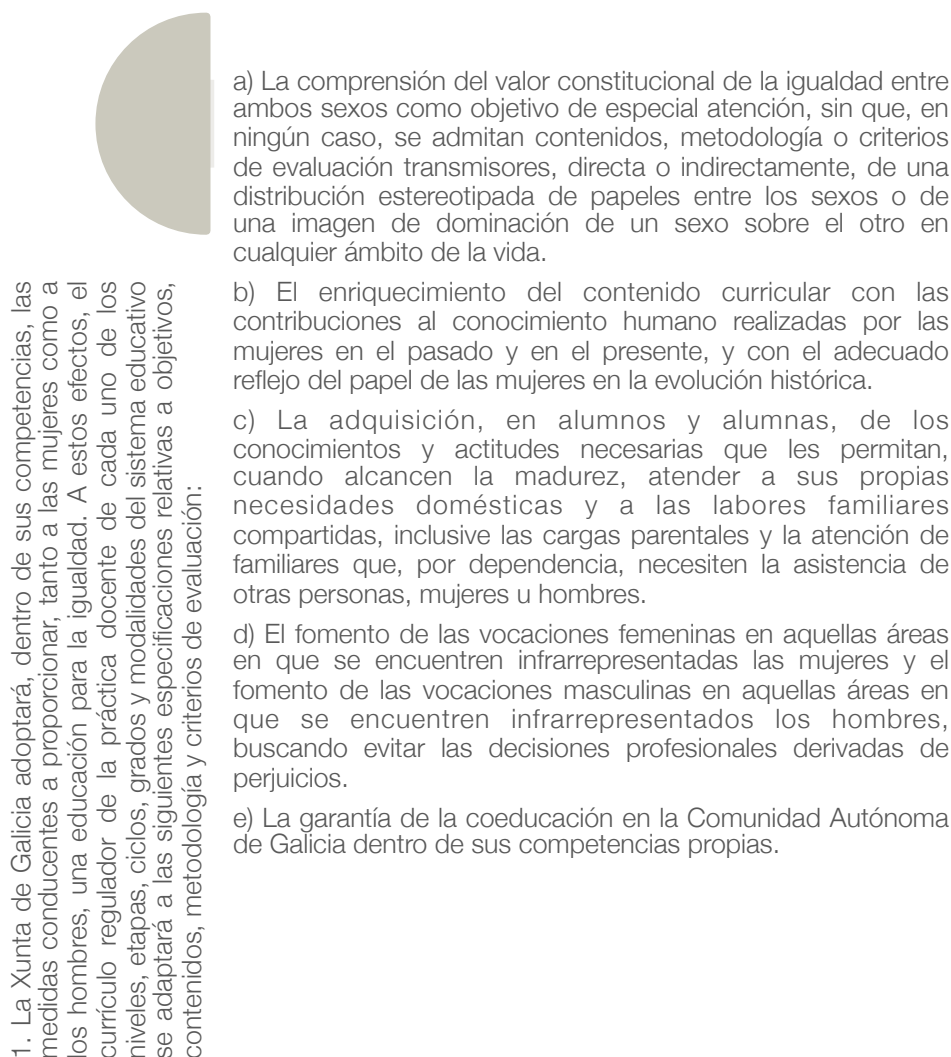
Extremadura es otra de las comunidades que ha regulado las disposiciones legales dirigidas a la prevención de la violencia y el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres a partir de un marco normativo conjunto, aprobado además recientemente. La *Ley 8/2011, de 23 de marzo, de igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género* ordena la incorporación transversal de la coeducación y el enfoque de género en la política educativa, para lo que conmina, además de a la administración educativa, a los propios centros escolares. A éstos

últimos les reclama observar el principio de integración de la perspectiva de género en el conjunto de sus actuaciones, fomentando especialmente el uso inclusivo del lenguaje. A pesar de que el texto no incluye medidas específicas encaminadas a la revisión del currículo, su articulado aboga por la implantación de programas específicos que contribuyan al desarrollo metacognitivo, emocional y afectivo-sexual del alumnado, y apela a la inclusión, en todos los niveles del sistema educativo, de contenidos relativos al fomento de la autonomía personal; el respeto a la libre orientación sexual; la contribución de las mujeres a la ciencia, historia, arte, cultura y desarrollo de la humanidad; la promoción de la autonomía de las alumnas y la visión crítica de los estereotipos de género en la publicidad y los medios de comunicación (Artículo 34). En último lugar, las indicaciones respecto a los libros de texto subrayan la vigilancia de los mismos por parte de la administración educativa, encargada de velar por que se “eliminen los prejuicios y estereotipos sexistas y culturales, erradicando los modelos en los que aparezca la desigualdad y la violencia de género” y responsable asimismo de adoptar las medidas necesarias para que los criterios de selección de los libros y materiales curriculares se adapten a lo expresado en la ley (Artículo 35).

I) Galicia

En el año 2004, Galicia aprobó la *Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la Igualdad de Mujeres y Hombres*, que dedicó su primer capítulo a la educación y la formación en igualdad. A través del Artículo 9, el texto especificó las condiciones a las que había de adaptarse el currículo regulador de la práctica docente para todos los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. En este sentido, incorporó medidas específicas como el enriquecimiento del mismo con las contribuciones realizadas por las mujeres y su papel en la Historia, la comprensión del valor constitucional de la igualdad entre mujeres y hombres, la adquisición de aquellos comportamientos relacionados con las necesidades domésticas y de cuidado, o el fomento en alumnas y alumnos de vocaciones en las que tradicionalmente su sexo se encuentre infrarrepresentado (Figura 17).

Figura 17. Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres. Articulado sobre la igualdad en el currículo (Artículo 9)



Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Tres años más tarde, la *Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género* recogió los mandatos ya aprobados en cuanto a la revisión del currículo en la Ley 7/2004 y concretó las medidas sobre la revisión de los libros de texto y otros materiales educativos. A este respecto, el Artículo 18, dedicado a la edición y adaptación de materiales didácticos, señaló la obligación de los departamentos competentes en materia de igualdad y educación a la hora de velar “para que, en el ámbito de sus competencias, no se utilicen materiales educativos y libros de texto que incluyan contenidos que vulneren el principio de igualdad”.

m) Murcia

La Región de Murcia es otro de los ejemplos de Comunidades Autónomas que ha optado por promulgar una única Ley que regula tanto los aspectos relativos a la igualdad efectiva de oportunidades como aquellos relacionados con la prevención de la violencia de género. En concreto, la *Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género* dedica un capítulo completo a la coeducación (Capítulo IV), asegurando la implantación de un modelo coeducativo “que incorpore la perspectiva de género y potencie la igualdad de mujeres y hombres, mediante un sistema de valores, comportamientos y normas no jerarquizado por razón de género” (Artículo 30).

Por lo que respecta a los libros de texto y demás materiales didácticos, el texto recoge que éstos deben eliminar los estereotipos sexistas, ordenando a la propia administración educativa que impida la difusión y el uso de aquellos “que justifiquen o fomenten actitudes discriminatorias” (Figura 18). De hecho, el texto recoge, entre las infracciones y sanciones a la ley, “la elaboración, utilización y difusión en centros educativos de la Región de Murcia de libros de texto y materiales didácticos que presenten a las personas como inferiores o superiores en función de su sexo o difundan una imagen estereotipada de la mujer” (Artículo 54).

Figura 18. Ley 7/2007, de 4 de abril, para la igualdad entre mujeres y hombres, y de protección contra la violencia de género en la región de Murcia. Articulado sobre igualdad y materiales didácticos

| Artículo 32. Materiales didácticos | | |
|---|--|--|
| 1. Las administraciones educativas competentes adoptarán las medidas oportunas que impidan la difusión y utilización en centros educativos de la Región de Murcia de materiales didácticos que justifiquen o fomenten actitudes discriminatorias. | 2. Los materiales didácticos deberán tender a la eliminación de los estereotipos sexistas en el desarrollo del proceso educativo, en los libros de texto, en los materiales escolares y en la orientación académica y profesional. | 3. Se entenderá por materiales didácticos todos aquellos medios y recursos tangibles y virtuales, que hayan sido elaborados con la intención de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

n) Navarra

Navarra aprobó, en el año 2002, la *Ley Foral 22/2002, de 2 de julio, para la adopción de medidas integrales contra la violencia sexista*, que fue modificada al año siguiente por la *Ley Foral 12/2003, de 7 de marzo*⁶⁴. La primera de ellas, en sintonía con lo estipulado por comunidades como Canarias, Cantabria y Castilla-La Mancha, otorgó a la Consejería de Educación el plazo de un año para revisar y adaptar, en todos los niveles educativos, “los contenidos, procedimientos, actitudes y valores que conforman el currículum educativo desde una perspectiva de género”. Similar revisión anunció el texto con respecto a los materiales educativos (Artículo 5), de cara a cuya operatividad la *Ley Foral 12/2003* adicionó un párrafo en el que aclaraba quiénes eran los agentes responsables de llevar a cabo tal examen. En concreto, señaló que los materiales debían ser revisados

⁶⁴ También en 2002, la diputación Foral de Navarra adoptó la *Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de fomento de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, cuyo análisis no abordamos por no contener medidas específicas dirigidas al ámbito educativo.

sistemáticamente “en todas las etapas educativas, incluida la educación de personas adultas” y que, junto al Departamento de Educación, Universidades e Investigación, también el Instituto Navarro de la Mujer sumaría sus esfuerzos en este sentido.

o) País Vasco

En el País Vasco, la *Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres* promulgó la incorporación al currículo de objetivos coeducativos, entre los que se incluyeron la eliminación de roles y prejuicios sexistas; la integración de los saberes de las mujeres; la inclusión de los conocimientos relativos al trabajo doméstico y el cuidado de las personas; el fomento de una elección profesional no sesgada por cuestión de sexo y el aprendizaje de métodos no violentos de resolución de conflictos (Artículo 29). Como medida adicional para asegurar la coherencia entre la revisión del currículo y su concreción en los materiales educativos, el texto dispuso que esos mismos objetivos coeducativos fueran integrados en los libros de texto, que debían además cumplir requisitos como el uso no sexista del lenguaje y la garantía de una presencia equilibrada y no estereotipada de ambos sexos en lo relativo a las imágenes. Un paso más allá, la ley prohibió, en su Artículo 30:

La realización, la difusión y la utilización en centros educativos de la Comunidad Autónoma de libros de texto y materiales didácticos que presenten a las personas como inferiores o superiores en dignidad humana en función de su sexo o como meros objetos sexuales, así como aquellos que justifiquen, banalicen o inciten a la violencia contra las mujeres.

4.2.3 Comparativa autonómica: medidas emprendidas en los distintos marcos legales

La intención del presente epígrafe es dibujar un mapa general que permita comparar las medidas emprendidas relativas a la implantación del modelo

coeducativo, la revisión del currículo desde la perspectiva de género y la atención a la igualdad en los libros de texto. En este sentido, se repasará el compendio de regulaciones analizadas hasta el momento para determinar el grado y la sistematicidad con la que las distintas regulaciones han sido asumidas por las comunidades autónomas (Tablas 4 y 6).

En relación con la asunción de la coeducación como modelo que rige la práctica educativa, el análisis de la normativa pone de manifiesto que, si bien todas las comunidades incorporan la igualdad como un principio y/o una finalidad de su sistema educativo, sólo algunas apelan a la coeducación como modelo rector del mismo. Este es el caso de Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, País Vasco y la Comunidad Valenciana, cuyos textos legales se comprometen con la coeducación, tanto a nivel organizativo como curricular (Tabla 4). De entre este grupo de comunidades, no obstante, sólo seis (Andalucía, Baleares, Canarias, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana) han proporcionado en sus marcos legales una definición de coeducación. Tales descripciones varían desde la acotación de la coeducación como un modelo educativo basado en el rechazo a la discriminación y la ruptura de las tradicionales jerarquías de género (Andalucía, Baleares, Cataluña, Murcia) hasta las perspectivas que la consideran una acción intencionada y detallan pormenorizadamente los procesos de aprendizaje en los que se fundamenta (Canarias) (Tabla 5).

Tabla 4. Comparativa autonómica de las medidas sobre coeducación y adaptación del currículo

| | Estatat | Andalucía | Aragón | Baleares | Canarias | Cantabria | C. La-Mancha | C. y León | Cataluña | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | País Vasco | C. Valenciana |
|---|---------|-----------|--------|----------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|-------------|---------|--------|--------|---------|------------|---------------|
| Adopta el modelo coeducativo | - | I, V | - | IV | I | I | I | - | E, V | E, IV | I | - | IV | - | I, V | I |
| Define la coeducación | - | V | - | IV | I | - | - | - | V | - | - | - | IV | - | - | I |
| Incorpora a los contenidos curriculares los relativos a la igualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género | I, V | I, V | V | - | I, V | I | I | - | - | - | I | V | IV | - | V | I |
| Incorpora al currículo la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia | I | E | - | - | I | I | I | - | - | - | I | - | - | - | V | - |
| Incorpora al currículo los saberes relativos al cuidado y el trabajo doméstico | - | - | - | - | I | I | I | - | - | - | I | - | - | - | V | - |
| Obliga a la revisión/adaptación del currículo desde la perspectiva de género | - | - | - | - | V | V | V | - | V | - | V | - | - | V | - | - |
| Fija un plazo máximo para la revisión/adaptación del currículo | - | - | - | - | V | I | V | - | - | - | - | - | - | V | - | - |

E: regulación recogida en la ley de educación
I: regulación recogida en la ley de igualdad

V: regulación recogida en la ley de prevención de la violencia de género

IV: regulación recogida en la ley conjunta de igualdad y prevención de la violencia de género

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Tabla 5. Definiciones de coeducación en los marcos normativos autonómicos

| | |
|-----------|---|
| Andalucía | <p>La coeducación es la acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres. Los principios de la coeducación son un elemento fundamental en la prevención de la violencia de género.</p> <p>(Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género; Artículo 11)</p> |
| Baleares | <p>Modelo de enseñanza basada en la formación en igualdad entre los sexos, el rechazo a cualquier forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional que integre de manera real las diferencias entre niñas y niños, sin ninguna jerarquía entre los valores que representa cada uno de ellos.</p> <p>(Ley 12/2006, de 20 de septiembre, para la mujer; Artículo 8)</p> |
| Canarias | <p>Perspectiva y acción intencionada en la educación encaminada a la superación de los roles y estereotipos sexistas y la desigualdad de género. La coeducación se refiere al horizonte del desarrollo integral de la persona superando las limitaciones de género y a procesos como el desarrollo de la autonomía personal; el desarrollo cognitivo, afectivo y social; el aprendizaje de pautas de relación, comunicación y resolución no violenta de conflictos; el respeto a la igualdad y a la diversidad de las personas de ambos sexos; la libre elección y desarrollo de orientación y conductas sexuales; la corresponsabilidad de ambos sexos en los ámbitos público, privado y comunitario; la educación afectivo-sexual, salud sexual y reproductiva, orientaciones y conductas sexuales; la visibilidad, reconocimiento y dignificación de la contribución de las mujeres a la cultura y la sociedad y su protagonismo en la historia, la ciencia, la economía, la política o las artes; el conocimiento de la historia y la teoría feminista, los fundamentos filosóficos de la reivindicación de los derechos de las mujeres como derechos humanos y la situación actual de las relaciones de género; el uso no sexista del lenguaje, la comunicación y la representación de mujeres y hombres; la orientación académico-profesional diversificada para ambos sexos y libre de estereotipos de género.</p> <p>(Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres; Anexo)</p> |
| Cataluña | <p>Acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres. Los principios de la coeducación son un elemento fundamental en la prevención de la violencia machista.</p> <p>(Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista; Artículo 12)</p> |
| Murcia | <p>Modelo que incorpora la perspectiva de género y potencia la igualdad de mujeres y hombres, mediante un sistema de valores, comportamientos y normas no jerarquizado por razón de género.</p> <p>(Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia; Artículo 30)</p> |

| | |
|------------------|---|
| C. Valenciana | <p>Modelo basado en la formación en igualdad entre sexos, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género.</p> <p>(Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; Artículo 5)</p> |
|------------------|---|

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa

En lo concerniente a las medidas sobre el currículo, la comparativa entre los distintos desarrollos legislativos evidencia cómo la mayoría de los textos hacen alusión a la incorporación de los conocimientos relativos a la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia contra las mujeres, a un nivel general. Esta indicación se concretiza en algunos casos, en los que los textos añaden contenidos y objetivos coeducativos específicos que han de ser incluidos en todos los niveles y etapas del sistema educativo. Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia y País Vasco, haciéndose eco de lo establecido en la *Ley orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, recogen la incorporación a los contenidos curriculares del papel de las mujeres en la Historia de la humanidad y sus contribuciones al conocimiento, mientras que las comunidades de Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia y País Vasco suman a la anterior prescripción las adaptaciones curriculares relacionadas con la inclusión de los saberes tradicionalmente considerados femeninos, vinculados al ámbito doméstico y el cuidado de las personas. De hecho, alguno de los textos, más allá de proponer objetivos y contenidos coeducativos, obligan a la administración educativa a llevar a cabo una completa revisión y adaptación de los currículos educativos desde una perspectiva de género (Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia y Navarra), estableciendo en ciertos casos un tiempo máximo de un año para realizar las adaptaciones pertinentes (Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Navarra).

Tabla 6. Comparativa autonómica de las medidas sobre libros de texto e igualdad

| | Estatal | Andalucía | Aragón | Baleares | Canarias | Cantabria | C. La-Mancha | C. y León | Cataluña | Extremadura | Galicia | Madrid | Murcia | Navarra | País Vasco | C. Valenciana |
|--|---------|-----------|--------|----------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|-------------|---------|--------|--------|---------|------------|---------------|
| Responsabiliza a la administración educativa de velar por la eliminación de roles y prejuicios en los libros de texto | I, V | I, V | E, V | - | I, V | - | I | - | V | I/V | V | - | I/V | - | - | - |
| Asigna a la inspección educativa la supervisión de libros de texto y demás materiales curriculares | E | I, V | E, V | - | I | I | I | - | V | - | V | - | - | V | - | I |
| Asigna a los Consejos Escolares funciones relacionadas con la vigilancia de la igualdad en los libros de texto | - | - | - | - | - | - | - | V | - | - | - | V | - | - | - | - |
| Interpela a la administración educativa para que traslade a profesorado, editoriales y consejos escolares instrucciones a seguir en cuanto a la selección de los libros de texto | - | I, V | - | - | I | I | - | - | - | I/V | - | - | - | - | - | - |
| Encomienda a la administración educativa que prohíba, e impida el uso y la difusión de libros de texto sexistas | - | - | - | - | - | I | - | - | - | - | V | - | I/V | - | V | - |
| Considera una infracción el uso de libros de texto sexistas y no igualitarios | - | - | - | - | - | I | - | - | - | I/V | - | - | I/V | - | - | - |
| Cuenta con el Instituto de la Mujer en la revisión de los libros de texto y materiales educativos | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | V | - | - |
| Obliga a los libros de texto y demás materiales a incorporar los mismos objetivos coeducativos definidos para el currículo | - | - | - | - | - | I | - | - | - | - | - | - | - | - | V | - |

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa

Aunque la concretización de las medidas relativas a la supervisión y vigilancia de la igualdad en los libros de texto han sido objeto de un menor

desarrollo legislativo (una simple mirada sobre la tabla 6 muestra que las regulaciones sobre este tema aparecen en los repertorios legales en menor medida que las relativas a la coeducación y al currículo), contienen matices que caben ser analizados. Sobre este asunto, la mayoría de las comunidades autónomas recogen las disposiciones vertidas en la normativa estatal, señalando la responsabilidad de la administración educativa a la hora de velar por la eliminación de los estereotipos y prejuicios en los libros de texto, y encomendando esa función a la inspección educativa. No obstante, algunos textos legales añaden a las funciones a desarrollar por la administración educativa la de trasladar, tanto al profesorado como a las editoriales y los consejos escolares, instrucciones específicas que permitan la selección de libros de texto no sexistas ni discriminatorios (Andalucía, Canarias, Cantabria y Extremadura), e incluso le asignan la tarea de prohibir, e impedir el uso y la difusión de aquellos que contengan sesgos en este sentido (Cantabria, Galicia, Murcia y País Vasco). A este respecto, comunidades como Cantabria, Extremadura y Murcia recogen, entre las infracciones a la Ley, el uso de libros sexistas y no igualitarios, que consideran una falta de carácter grave.

Más allá de la responsabilidad de la inspección educativa, algunos marcos legales han apostado por un modelo de supervisión de los libros de texto que deja la puerta abierta a la participación de otros entes e instituciones. Tal es el caso de Navarra, que cuenta con la colaboración del Instituto de la Mujer para la revisión de los libros de texto y otros materiales educativos, o las comunidades de Madrid y Castilla y León, que a pesar de no recoger disposiciones específicas sobre la tarea a desarrollar en este punto por la inspección educativa, asignan a los consejos escolares funciones relacionadas con la supervisión de los libros de texto.

En lo relativo a las adaptaciones de los libros de texto, únicamente dos comunidades, una vez detallados los objetivos coeducativos que deben integrarse en el currículo, mencionan la necesidad de que los propios los libros de

texto asuman esas indicaciones, obligándoles a incorporar esos mismos preceptos (Cantabria y País Vasco).

5. Síntesis

Las políticas educativas sobre el control de los libros de texto han dictaminado en mayor o menor medida las condiciones que debe de cumplir un material para que éste pueda ser usado en el aula. En relación con la vigilancia de la igualdad y la eliminación del sexismo, el análisis llevado a cabo en el presente epígrafe nos permite dibujar el siguiente panorama sobre la supervisión administrativa de los libros de texto y la atención a la igualdad en los mismos:

- ❖ El recorrido histórico por los marcos legales promulgados da cuenta de un viraje desde políticas más “restrictivas” a otras más “liberales”. En las primeras, la administración aparece como órgano cuya misión es dictaminar si los proyectos editoriales cumplen los requisitos exigidos, y su resolución afirmativa es la condición sine qua non para la comercialización, difusión y uso de los libros de texto. La segunda fórmula, operada a partir de la reforma educativa que supuso la LOGSE, anula este requisito previo y entiende el control de los libros de texto como una parte más de la tarea de supervisión que ha de llevar a cabo la administración educativa sobre el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. La intención de estas políticas es otorgar una mayor libertad a editores y profesorado, en respuesta a las duras críticas vertidas a finales del siglo XX, que cuestionaban la férrea función reguladora del Estado y la entendían como un abuso de poder.
- ❖ Los últimos avances legales en materia de igualdad se han hecho eco de voces más o menos recientes que, a la vista de los resultados de la investigación y de los escasos logros conseguidos en cuanto a la eliminación del sexismo de los libros de texto, han alertado de los peligros

de las políticas liberales, conminando a las administraciones educativas a salvaguardar ciertas garantías básicas, como la adecuada representación de ambos sexos en libros de texto y materiales didácticos. En este sentido, autores como Martínez Bonafé han afirmado que el profesorado y el alumnado deberían tener garantías de que los materiales que utilizan “han sido verificados académicamente en un ámbito institucional adecuado” (2002, 123), mientras que otros han criticado la suposición que sostiene que a menor control administrativo se corresponde una mayor creatividad editorial (Hellern, 1988). De este modo, las políticas de supervisión del libro de texto herederas de las últimas reformas educativas, que confieren una total libertad al mercado editorial, son vistas en la actualidad con tanto recelo como el que suscitó el férreo intervencionismo estatal propugnado por sus predecesoras.

- ❖ A pesar de que los marcos normativos estatales y, fundamentalmente, autonómicos, han incluido una serie de recomendaciones que, si bien no transforman el modelo de supervisión de los libros de texto, incluyen ciertas regulaciones específicas dirigidas a adaptar tanto el currículo como los propios materiales didácticos a objetivos coeducativos, los desarrollos legislativos sobre las modificaciones a llevar a cabo contienen, en la mayoría de los casos, importantes omisiones. Con respecto a los libros de texto, aunque se presupone que las editoriales han de respetar lo establecido en las políticas de igualdad y en los objetivos curriculares, muy pocos marcos legales detallan los criterios específicos a los que debe plegarse la producción editorial para sintonizar con las innovaciones emprendidas a nivel curricular.
- ❖ Existe asimismo una ausencia pronunciada de informes y/o estudios que evalúen las modificaciones llevadas a cabo por las administraciones en este sentido: a pesar de que algunas comunidades autónomas ya han cumplido los plazos temporales fijados para realizarlas, no disponemos de aproximaciones que revelen cuáles han sido las adaptaciones curriculares

operadas para integrar la perspectiva de género a nivel curricular. Este tipo de innovaciones curriculares, surgidas para dar cumplimiento a lo establecido en las políticas de igualdad, están intrínsecamente relacionadas con la producción editorial, pues concretan los conocimientos, objetivos, destrezas y aptitudes que desarrollarán luego los libros de texto.

- ❖ Algunos de los textos legales promulgados en la última década interpelan a las administraciones educativas para que hagan llegar a las editoriales orientaciones sobre los criterios a seguir para eliminar el sexismo de los libros de texto e introducir en ellos determinados objetivos coeducativos. Este tipo de medidas son comunes también a nivel europeo, donde a pesar de su existencia, las mencionadas pautas no trascienden el nivel de “recomendaciones”⁶⁵. De este modo, las administraciones emiten orientaciones, pero no realizan ningún tipo de seguimiento y/o supervisión que evalúe (antes o después de su comercialización) su efectivo cumplimiento en los productos editoriales.
- ❖ A la vista de la insuficiencia de estas medidas, algunos colectivos han tratado de impulsar acciones más definidas que avancen en la eliminación del sexismo en los contenidos y materiales educativos. En el año 2010, el Grupo Parlamentario Socialista presentó en el Congreso de los Diputados una Proposición No de Ley que partía de los resultados de la investigación llevada a cabo por el equipo de la Universidad de Valencia (López Navajas, 2010) e instaba al gobierno a que revisase “los contenidos y los materiales didácticos de la ESO para subsanar esa ausencia sistemática de las mujeres en nuestro sistema de enseñanza”. Esta petición encuentra sus antecedentes en iniciativas como la surgida en Francia en 1980, cuando los diputados socialistas presentaron una proposición de ley encaminada a luchar contra la discriminación racista y sexista en los libros escolares, hija

⁶⁵ En el capítulo 1 (epígrafe 4.2.4) del presente trabajo doctoral ya se expusieron ejemplos de este tipo de publicaciones emitidas por las administraciones educativas españolas.

de otra presentada un año antes por el Partido Comunista, que solicitaba la creación de una comisión adscrita al Ministerio de educación, dedicada a elaborar recomendaciones para eliminar las representaciones sexistas de las imágenes de los libros de texto (Michel, 1987).

- ❖ Por todo lo anterior, puede decirse que existe en la actualidad un clima propicio para la búsqueda de alternativas que devuelvan al estado y las administraciones educativas cierto control sobre lo que se publica, sin contrarrestar la libertad de las editoriales. Este tipo de fórmulas se situarían a medio camino entre la estricta censura administrativa y la ausencia total de intervención, apelando a la posibilidad de que, en el marco de políticas democráticas existan mecanismos de control que garanticen ciertos derechos de las y los consumidores. Como afirma Gimeno Sacristán (1995, 116), “la ausencia total de intervención no es la solución (...) Debilitar el control estatal sin potenciar el papel de los consumidores significa delegarlo a la iniciativa privada”. Opciones plausibles en este sentido podrían ser alcanzar un acuerdo de mínimos que sentase una base oficial y común sobre la que las editoriales pudieran trabajar y/o la creación de comités independientes que evaluaran la idoneidad de los materiales y garantizaran su adecuación, entre otras cuestiones, al principio y la práctica coeducativa.

**PARTE II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y
RECOMENDACIONES DIRIGIDAS A LAS EDITORIALES**

CAPÍTULO III. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO



1. Presentación del capítulo

En base a las consideraciones que el repaso por el marco conceptual y legal nos ha permitido elaborar, acometemos en este capítulo la presentación del proceso de diseño y aplicación de un cuestionario dirigido a las editoriales, a través del que hemos pretendido acceder a una información detallada sobre la atención que se presta a la igualdad en el proceso de producción de un libro de texto. Para ello, expondremos en primer lugar el planteamiento de la investigación, justificando su pertinencia y desarrollando tanto los objetivos (generales y específicos) como la operacionalización de las variables que guiaron la primera parte del estudio.

A continuación, abordaremos el tipo de metodología empleada, proporcionando datos acerca de la naturaleza de la investigación, el tipo de población y muestra, la construcción del instrumento de medida y la recogida de los datos. Por último, desglosaremos los resultados del análisis estadístico atendiendo a cada una de las variables, sobre las cuales se exponen los resultados más reveladores y las relaciones que resultaron técnica y/o estadísticamente significativas. El apartado se cierra con una interpretación de esos mismos resultados y una breve síntesis final, que sirve de colofón al estudio y anticipa ya la elaboración del recurso en el que culmina el presente trabajo doctoral.

2. Planteamiento inicial

2.1 Introducción y justificación del objeto de estudio

La dilatada tradición académica al respecto del tema del sexismo en los libros de texto se ha centrado, como vimos en el capítulo destinado a la elaboración del marco conceptual, en analizar, cuantitativa y cualitativamente, la presencia de las mujeres en los manuales escolares. Para lograrlo, el modelo metodológico seguido ha tomado los propios libros de texto como objetos de estudio, analizando pormenorizadamente sus imágenes, textos, autores/as, personajes, ejemplos y actividades. Por medio de técnicas eminentemente cuantitativas, las y los investigadores han tratado de cifrar la frecuencia de aparición de mujeres y hombres en los manuales escolares, así como de desvelar las características asociadas a su representación. Este tipo de investigaciones se caracterizan por estudiar el libro de texto como un producto cerrado. El resultado de sus análisis sitúa a los manuales escolares en un continuum de mayor o menor nivel de sexismo.

En muy contadas ocasiones el foco de análisis ha apuntado hacia las propias editoriales. Uno de los argumentos frecuentemente esgrimidos para explicar la pervivencia del sexismo en los actuales libros de texto subraya el carácter eminentemente comercial de estas empresas y la falta de interés en el tema. Sin embargo, lo cierto es que, más allá de las opiniones, carecemos de datos contrastados sobre lo que sucede en el interior de las editoriales cuando se proponen elaborar un libro de texto, y menos aún, sobre el modo concreto en que abordan el tema de la igualdad en el proceso de producción de cualquier material. Como señala Bore Johnsen (1996, 218):

El verdadero desarrollo de un texto (la escritura, revisión y edición) es probablemente el aspecto de la producción del libro de texto que ha recibido en su conjunto la menor atención en relación con el trabajo que supone. La escasa

investigación realizada hasta el momento ofrece muy poca base para considerar las oportunidades y posibilidades de este ámbito.

En efecto, a lo largo de los más de treinta años de investigación sobre sexismo y libros de texto, los estudios apenas se han adentrado en las editoriales, salvo para cuantificar la presencia de profesionales mujeres en las mismas, y estudiar la relación entre la proporción de mujeres en los equipos de redacción/supevisión y el grado de sexismo de los manuales resultantes (Peleteiro, 2000; Luengo, 2004), relación a favor de la cual aún no se han encontrado suficientes evidencias empíricas.

Por todo ello, esta investigación se propone un cambio de enfoque que convierta a las editoriales en el centro del análisis. Estudiar la filosofía y la praxis de la editorial a la hora de introducir en los libros de texto el principio de igualdad puede convertirse en una herramienta fundamental de cara a desvelar dificultades, y puede servir además para trazar rutas alternativas que logren proponer soluciones, adaptadas al contexto editorial, para eliminar el sexismo y el androcentrismo de los manuales escolares.

2.2 Propósito del análisis

En base a lo anterior, el presente estudio se propone indagar en el proceso concreto que, en relación con la igualdad, siguen las editoriales cuando elaboran un libro de texto. Su interés fundamental es poder acceder a un conocimiento más detallado acerca de los procedimientos y recursos concretos que emplean las empresas editoras para introducir y vigilar el principio de igualdad en sus manuales escolares y eliminar los sesgos sexistas de los mismos.

2.3 Objetivos generales y específicos del cuestionario

En relación con el propósito del análisis cuantitativo, se definen cinco objetivos generales:

- Objetivo I: Analizar la formación específica que poseen, en materia de igualdad, las personas encargadas de elaborar y/o supervisar los libros de texto.
- Objetivo II: Conocer las opiniones en el seno de las editoriales sobre la necesidad de integrar el principio de igualdad en los libros de texto y la prevalencia de sexismo en los actuales manuales escolares.
- Objetivo III: Conocer el proceso concreto que se sigue en la elaboración y revisión de los libros de texto y la atención dentro del mismo a la inclusión de la igualdad.
- Objetivo IV: Analizar los obstáculos y dificultades que, tanto a nivel estructural como personal, encuentran las y los profesionales de la edición de libros de texto a la hora de incorporar la igualdad a sus manuales.
- Objetivo V: Conocer los avances y acuerdos específicos que las personas encargadas de elaborar y/o supervisar los libros de texto demandan a otros organismos e instituciones de cara a facilitar la efectiva inclusión de la igualdad y la superación de los sesgos sexistas en los mismos.

A continuación se detallan los objetivos específicos definidos para cada uno de los objetivos generales (Tablas 7-11).

Tabla 7. Objetivos específicos asociados al primer objetivo general

| |
|---|
| OBJETIVO I: Analizar la formación específica que poseen, en materia de igualdad, las personas encargadas de elaborar y/o supervisar los libros de texto |
| A) Conocer la formación inicial en materia de igualdad de las personas que elaboran y/o supervisan libros de texto |
| B) Conocer la formación específica (posterior a la titulación de base) en materia de igualdad de las personas que elaboran y/o supervisan libros de texto |
| C) Conocer la formación en el puesto de trabajo en materia de igualdad de las personas que elaboran y/o supervisan libros de texto |

Tabla 8. Objetivos específicos asociados al segundo objetivo general

| |
|---|
| OBJETIVO II: Conocer las opiniones en el seno de las editoriales sobre la necesidad de integrar el principio de igualdad en los libros de texto y la prevalencia de sexismo en los actuales manuales escolares. |
| D) Determinar si existen en las editoriales perfiles encargados de velar por la inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| E) Conocer los criterios concretos que se siguen a la hora de incluir la igualdad en los libros de texto |
| F) Evaluar el grado de sistematicidad con el que se afronta la inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| G) Analizar si existen directrices a nivel interno que especifiquen cómo lograr y vigilar la atención a la igualdad en los libros de texto |
| H) Determinar en qué medida se conocen y se siguen recomendaciones emitidas por distintos organismos sobre cómo eliminar el sexismo y el androcentrismo de los libros de texto |

Tabla 9. Objetivos específicos asociados al tercer objetivo general

| |
|--|
| OBJETIVO III: Conocer el proceso concreto que se sigue en la elaboración y revisión de los libros de texto y la atención dentro del mismo a la inclusión de la igualdad |
| I) Conocer la opinión de las editoriales sobre la prevalencia o no de sexismo en los actuales libros de texto |
| J) Conocer la actitud sobre la importancia de incluir la igualdad en los libros de texto |
| K) Determinar el grado de aceptación de la existencia de mecanismos administrativos de control/supervisión que velen por la efectiva inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| L) Conocer en qué medida se legitima la intervención de determinados organismos o colectivos como mediadores/supervisores de la efectiva inclusión de la igualdad en los libros de texto |

Tabla 10. Objetivos específicos asociados al cuarto objetivo general

| |
|--|
| OBJETIVO IV: Analizar los obstáculos y dificultades que, tanto a nivel estructural como personal, encuentran las y los profesionales de la edición de libros de texto a la hora de incorporar la igualdad a sus manuales |
| M) Conocer las dificultades a las que se enfrentan las personas que trabajan en las editoriales a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto |
| N) Establecer el peso de los distintos motivos que pueden obstaculizar la efectiva inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| O) Determinar el grado de dificultad percibida que se asocia a las distintas tareas que tienen que ver con la inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| P) Conocer los motivos por los que se mantiene el uso del masculino singular y las dificultades percibidas asociadas al empleo de un lenguaje inclusivo y no sexista |

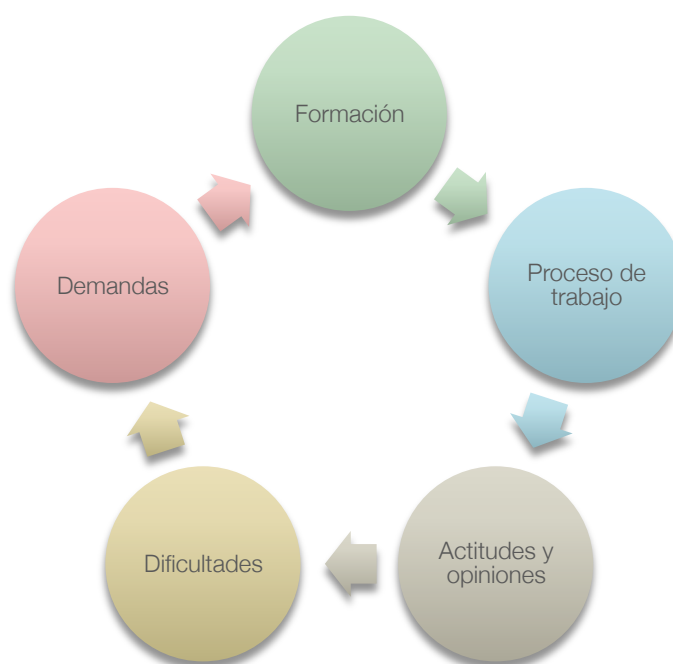
Tabla 11. Objetivos específicos asociados al quinto objetivo general

| |
|---|
| OBJETIVO V: Conocer los avances y acuerdos específicos que las personas encargadas de elaborar y/o supervisar los libros de texto demandan a otros organismos e instituciones de cara a facilitar la efectiva inclusión de la igualdad y la superación de los sesgos sexistas en los mismos |
| Q) Conocer en qué medida las personas que trabajan en las editoriales demandan formación específica en materia de igualdad de oportunidades |
| R) Conocer las líneas de acción que las editoriales consideran necesarias de cara a avanzar en la efectiva incorporación de la igualdad en los libros de texto y la eliminación de los desequilibrios y sesgos sexistas |
| S) Determinar en qué medida se considera útil la facilitación de recomendaciones que orienten sobre cómo eliminar el sexismo y el androcentrismo de los libros de texto |

2.4 Variables de estudio y variables de identificación

Cada uno de los objetivos generales de la investigación se corresponde con una variable de estudio: Formación (Variable I), Proceso de trabajo (Variable II), Actitudes y opiniones (Variable III), Dificultades (Variable IV) y Demandas (Variable V) (Figura 19).

En relación a los objetivos específicos, éstos se operativizaron como indicadores a partir de los cuales diseñar el instrumento de medida (ver epígrafe 2.4).

Figura 19. Variables de estudio

Además de las variables de estudio (o variables activas), se identificaron otras cinco que actúan como variables de identificación (o variables ilustrativas), referidas tanto a características de las propias editoriales como de las y los profesionales que contestan el cuestionario. Entre las primeras, se tuvo en cuenta el tamaño de la editorial desde la que respondieron las y los participantes. Como características de las personas encuestadas se consideraron el perfil profesional, el sexo, la edad y la antigüedad en el puesto de trabajo (Tabla 12).

El posterior análisis estadístico tratará de determinar en qué medida influyen estas variables de identificación en las variables de estudio, desvelando posibles patrones de respuesta condicionados por cada una de ellas y examinando la significación técnica y estadística de tales relaciones. Por ejemplo, para la *Variable 1* nos interesa determinar no sólo la formación que tienen las personas que trabajan en las editoriales en materia de igualdad, sino también cómo ésta difiere en función del puesto profesional que desempeña el/la encuestado/a, de su sexo, su edad, su antigüedad y el tamaño de la editorial para la que trabaja.

Tabla 12. Variables de identificación

| VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN | | | |
|--|--|---|---|
| Referidas a características del encuestado/a | | Referidas a características de la editorial | |
| Puesto | Redactor/a Supervisor/a | Tamaño | Pequeño Mediano Grande (grupos editoriales) |
| Sexo | Hombre Mujer | | |
| Edad | 25-35 años 36-45 años 46-65 años | | |
| Antigüedad | Menos de 5 años Entre 6 y 15 años Entre 16 y 25 años | | |

3. Metodología

3.1 Naturaleza del estudio

La naturaleza del estudio que aquí presentamos es eminentemente cuantitativa. A pesar de que en un principio se consideró la posibilidad de combinarla con técnicas cualitativas (mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas), finalmente se recurrió al empleo de un cuestionario como única técnica de recogida de datos, debido fundamentalmente a la dificultad de acceder a la muestra y a la capacidad del instrumento de medida para recoger una amplia cantidad de información. Para paliar esta limitación, se incluyeron varias preguntas de tipo abierto en cada bloque de contenido, con las que se pretendió que las y los encuestados reflejaran opiniones e ideas que pudieran haberse pasado por alto en la elaboración de los ítems de respuesta.

3.2 Población y muestra

La población a la que se dirigió el cuestionario fue la formada por todas las editoriales de libros de texto del estado español, independientemente de su tamaño, volumen de publicaciones o el idioma utilizado.

Para determinar la población, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda de editoriales, cuyo resultado fue un mapa de 41 empresas editoras de libros de texto, en el que los grandes grupos (a pesar de estar compuestos por diferentes editoriales de tamaños diversos) fueron considerados como una única editorial.

Por lo tanto, la investigación posee una característica peculiar: en ella la muestra coincide con la población, pues el objetivo fue hacer llegar el cuestionario a todas y cada una de las editoriales de libros de texto del contexto español, es decir, al total de la población de estudio.

3.3 Instrumento de medida

La herramienta diseñada fue concebida con un carácter eminentemente exploratorio, pues dado el escaso número de investigaciones al respecto del tópico de estudio, partíamos de una temática sobre la que apenas se ha generado conocimiento empírico. Ese vacío teórico-experimental ocasionó que, de cara al proceso de diseño, no pudiera partirse de indicadores previos operativizados por otros/as autores que sirvieran de marco de referencia. El objetivo del cuestionario, por esa razón, no fue tanto contrastar hipótesis sino sondear determinados aspectos de interés que permitieran acceder a una información detallada sobre la mecánica editorial en relación con la atención a la igualdad a lo largo del proceso de producción de un libro de texto.

Cada una de las variables de estudio se hizo corresponder con un bloque del cuestionario. De este modo, el Bloque I se dedicó a la Variable I, el Bloque II a la Variable II, y así sucesivamente. Los distintos objetivos específicos del estudio

se operativizaron en forma de indicadores que sirvieron posteriormente para definir los ítems de la herramienta. A continuación se detallan los distintos indicadores considerados para cada una de las variables de estudio (Tabla 13).

Tabla 13. Indicadores asociados a las variables de estudio

| | Indicadores |
|--------------|--|
| VARIABLE I | 1. Formación de base en materia de igualdad de oportunidades |
| | 2. Formación específica (posterior a la titulación de base) en materia de igualdad de oportunidades |
| | 3. Formación en el lugar de trabajo en materia de igualdad de oportunidades |
| VARIABLE II | 4. Atención específica a la igualdad en la elaboración del libro de texto |
| | 5. Perfil/es encargado/s de la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| | 6. Criterios seguidos a la hora de incluir en principio de igualdad en los libros de texto |
| | 7. Sistemática con la que se atiende a la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto de la editorial |
| | 8. Existencia de directrices a nivel interno sobre cómo incluir en principio de igualdad en los libros de texto |
| VARIABLE III | 9. Uso de recomendaciones elaboradas por organismos y grupos de investigación al respecto de cómo eliminar el sexismo de los libros de texto |
| | 10. Opinión acerca de la pervivencia del sexismo en los libros de texto |
| | 11. Importancia concedida a la mejora de la inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| | 12. Aceptación de la existencia de mecanismos de control/supervisión |
| VARIABLE IV | 13. Legitimación de diferentes organismos o colectivos como mediadores/supervisores de la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| | 14. Dificultades asociadas al puesto de trabajo a la hora de incluir el principio de igualdad |
| | 15. Motivos percibidos que condicionan la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| | 16. Grado de dificultad asociado a las distintas tareas que tienen que ver con la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| VARIABLE V | 17. Dificultad percibida del uso de un lenguaje inclusivo |
| | 18. Demandas de tipo formativo |
| | 19. Demandas en el avance de la eliminación de los sesgos sexistas en los libros de texto |
| | 20. Utilidad de las recomendaciones y orientaciones sobre cómo incluir el principio de igualdad en los libros de texto |

Finalmente, el cuestionario se compuso de 53 ítems, agrupados en cinco bloques de contenido. La Tabla 8 reúne los enunciados creados para cada indicador. El cuestionario con el formato definitivo y las alternativas de respuesta que fue emitido a las editoriales puede consultarse en el Anexo 1.

Se diseñaron dos modalidades de cuestionario, uno para cada perfil profesional: redactores/as de libros de texto, por un lado, y supervisores/as, por otro. Ambas herramientas contenían exactamente los mismos ítems, y únicamente se diferenciaban en la forma de dirigirse al encuestado/a y en la adecuación de la pregunta al perfil y las funciones específicas de cada puesto (un ejemplo de este “desdoblamiento” del enunciado puede verse en el ítem 13).

Tabla 14. Ítems del cuestionario

| | |
|-------------|---|
| INDICADOR 1 | Formación de base de las personas que redactan y supervisan los libros de texto |
| Ítem 1 | Indique cuál es su titulación de base |
| Ítem 2 | Año en que finalizó su titulación de base |
| INDICADOR 2 | Formación específica (de grado y de postgrado) en materia de igualdad de oportunidades |
| Ítem 3 | En su titulación de base, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres? |
| Ítem 4 | En caso afirmativo, definir ámbitos de formación |
| Ítem 5 | A parte de su formación de base, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres? |
| Ítem 6 | En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, especifique los ámbitos de formación |
| Ítem 7 | Indique dónde obtuvo la mencionada formación |
| INDICADOR 3 | Formación en el lugar de trabajo en materia de igualdad de oportunidades |
| Ítem 8 | En el ámbito de su editorial, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres? |
| Ítem 9 | En caso afirmativo, especifique los ámbitos en los que se ha formado |
| Ítem 10 | Describa brevemente la duración, objetivos y personas encargadas de impartir la formación indicada |

| | |
|-------------|---|
| INDICADOR 4 | Atención específica a la igualdad |
| Ítem 11 | En el contexto de su editorial, ¿se atiende específicamente a la inclusión del principio de igualdad entre mujeres y hombres? |
| Ítem 12 | En caso afirmativo, definir en qué fase/s del proceso de trabajo |

| | |
|-------------|--|
| INDICADOR 5 | Perfil/es encargado/s de la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 13 | En el equipo redactor, ¿existe una persona o grupo de personas encargada/s de velar por el principio de igualdad en los libros de texto? En el equipo supervisor, ¿existe una persona o grupo de personas encargada/s de velar por el principio de igualdad en los libros de texto? |
| Ítem 14 | En caso afirmativo, describa brevemente su número, perfil/es y tarea/s asociadas |

| | |
|-------------|--|
| INDICADOR 6 | Criterios seguidos a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 15 | En la fase de redacción de los textos, ¿sigue criterios específicos acerca de cómo lograr la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto (por ejemplo, aparición equitativa de ambos sexos en las imágenes)? En la fase de supervisión de los textos, ¿sigue criterios específicos acerca de cómo lograr la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto (por ejemplo, aparición equitativa de ambos sexos en las imágenes)? |
| Ítem 16 | En caso afirmativo, especifique cuáles |

| | |
|-------------|---|
| INDICADOR 7 | Sistematicidad con la que se atiende a la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto de la editorial |
| Ítem 17 | En el contexto de su editorial, la atención al principio de igualdad en los libros de texto... |
| Ítem 20 | Más allá de la atención prestada a la inclusión del principio de igualdad en las fases de redacción y supervisión, ¿existen otro tipo de controles específicos para evaluar el grado en que un libro de texto incluye el principio de igualdad? |
| Ítem 21 | En caso afirmativo, describa en qué consiste y por quién es realizado |
| Ítem 22 | A la hora de reeditar un libro de texto, ¿se hace hincapié en la mejora de la inclusión del principio de igualdad? |

| | |
|-------------|---|
| INDICADOR 8 | Existencia de directrices a nivel interno sobre cómo incluir el principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 18 | En el contexto de su editorial, ¿existen directrices específicas (documentos de trabajo, guías, orientaciones, etc.) sobre cómo hacer efectiva la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? |
| Ítem 19 | En caso afirmativo, describa brevemente de qué tipo de documento/s se trata y cómo fueron elaborados |

| | |
|--------------|--|
| INDICADOR 9 | Uso de las conclusiones/recomendaciones elaboradas por organismos y grupos de investigación al respecto de cómo eliminar el sexismo de los libros de texto |
| Ítem 23 | Indique si conoce la existencia de alguno/s de los siguientes documentos (Conclusiones/recomendaciones sobre cómo eliminar el sexismo de los libros de texto) |
| Ítem 24 | En su tarea de redactor/a, ¿con qué frecuencia acude a recomendaciones al respecto de cómo llevar a cabo la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? En su tarea de supervisor/a, ¿con qué frecuencia acude a recomendaciones al respecto de cómo llevar a cabo la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? |
| Ítem 25 | En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, señale los siguientes detalles del último de los documentos que consultó (título, autoría, contenido) |
| INDICADOR 10 | Opinión acerca de la pervivencia del sexismo en los libros de texto |
| Ítem 26 | ¿Cree que, a un nivel global (es decir, teniendo en cuenta el conjunto del sector, no sólo los libros publicados por su editorial), existe aún sexismo en los libros de texto? |
| Ítem 27 | En su opinión, y también a un nivel global, el proceso de inclusión del principio de igualdad en los libros de texto... (grado de completitud) |
| INDICADOR 11 | Importancia concedida a la mejora de la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 28 | Valore, en una escala de 0 a 5, la importancia que otorga a cada uno de los siguientes retos a los que se enfrenta el libro de texto |
| INDICADOR 12 | Grado de aceptación de la existencia de mecanismos de control/supervisión |
| Ítem 29 | En su opinión, ¿quién/es debería/n encargarse de velar por la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? |
| Ítem 30 | Según su criterio, ¿deberían existir mecanismos de control por parte de la Administración central (Ministerio de Educación) que garantizaran la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto por parte de las editoriales? |
| INDICADOR 13 | Legitimación de diferentes organismos o colectivos como mediadores/supervisores de la inclusión de la igualdad en los libros de texto |
| Ítem 31 | Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (acerca de la mediación de diferentes organismos/instituciones en la redacción/supervisión de los libros de texto de cara a garantizar la inclusión del principio de igualdad) |

| | |
|--------------|--|
| INDICADOR 14 | Dificultades asociadas al puesto de trabajo a la hora de incluir el principio de igualdad (a nivel individual y de trabajo en grupo) |
| Ítem 32 | A nivel personal, ¿encuentra dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto? |
| Ítem 33 | En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina el tipo de dificultad |
| Ítem 34 | A nivel de grupo de trabajo, ¿encuentra dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto? |
| Ítem 35 | En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina el tipo de dificultad |

| | |
|--------------|---|
| INDICADOR 15 | Motivos que condicionan la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 36 | Valore de 0 a 5 el grado en que los siguientes motivos pueden condicionar la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 37 | Si considera que existen otros motivos, más allá de los indicados en la pregunta anterior, que condicionan la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto, descríbalos a continuación |

| | |
|--------------|--|
| INDICADOR 16 | Grado de dificultad asociado a las distintas tareas que tienen que ver con la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto |
| Ítem 38 | Señale el grado de dificultad con que afronta, en el proceso de redacción de los libros de texto, las siguientes tareas relacionadas con la inclusión del principio de igualdad Señale el grado de dificultad con que afronta, en el proceso de supervisión de los libros de texto, las siguientes tareas relacionadas con la inclusión del principio de igualdad |
| Ítem 39 | Si, además de las mencionadas en la pregunta anterior, considera que existen otras tareas concretas que le suponen cierta dificultad a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto, descríbalas a continuación |

| | |
|--------------|---|
| INDICADOR 17 | Dificultad percibida del uso de un lenguaje inclusivo |
| Ítem 40 | Al redactar libros de texto, ¿emplea el masculino genérico/masculino plural? Al supervisar libros de texto, ¿autoriza el uso del masculino genérico/masculino plural? |
| Ítem 41 | En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, seleccione las razones por las que lo utiliza |
| Ítem 42 | Si las encuentra, señale dificultades u obstáculos detectados en el ejercicio habitual de su profesión que median en la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto y que no han sido consideradas hasta el momento |

| | |
|--------------|--|
| INDICADOR 18 | Demandas de tipo formativo |
| Ítem 43 | ¿Considera que necesita recibir formación específica en materia de igualdad de oportunidades? |
| Ítem 44 | En caso afirmativo, defina en qué ámbitos |
| Ítem 45 | En relación con las herramientas concretas para introducir el principio de igualdad en los libros de texto, ¿considera que necesita recibir formación específica sobre algún aspecto concreto? |
| Ítem 46 | En caso afirmativo, definir cuáles |
| Ítem 47 | Especifique dónde le gustaría recibir la mencionada formación |

| | |
|--------------|--|
| INDICADOR 19 | Demandas en el avance de la eliminación de los sesgos sexistas en los libros de texto |
| Ítem 48 | Según su opinión, ¿sería necesario buscar algún tipo de consenso entre empresas, instituciones y/o grupos de expertas/os de cara a la eliminación de las desigualdades en los libros de texto? |
| Ítem 49 | En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina qué tipo de consenso |
| Ítem 50 | De las siguientes opciones, valore de 0 a 5 su grado de necesidad de cara a facilitar la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? |

| | |
|--------------|--|
| INDICADOR 20 | Utilidad de las recomendaciones y orientaciones sobre cómo incluir la igualdad en los libros de texto |
| Ítem 51 | ¿Cree que la elaboración de una guía/recurso con orientaciones sobre cómo introducir el principio de igualdad en los libros de texto sería útil de cara a su trabajo diario? |
| Ítem 52 | En el caso de que se elaborasen guías o recursos sobre cómo incluir el principio de igualdad en los libros de texto, ¿qué aspectos cree que deberían cubrir? |
| Ítem 53 | Está llegando al final del cuestionario. Si desea añadir algún comentario u observación que hasta el momento no ha tenido oportunidad de plasmar, hágalo aquí |

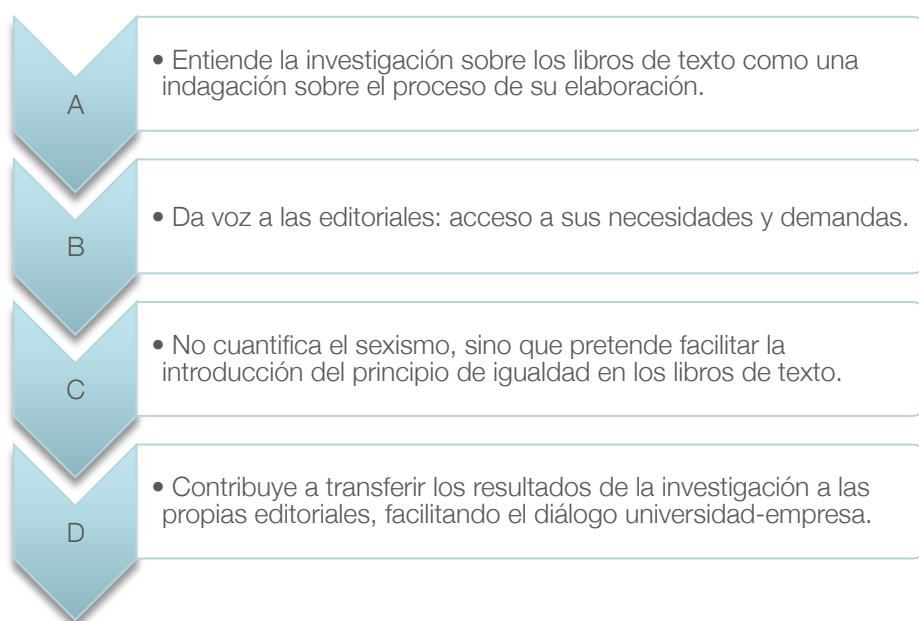
3.4 Recogida de datos

Tras llevar a cabo la búsqueda de editoriales, se contactó vía telefónica con cada una de ellas para solicitar su participación en el estudio. El propósito de esta primera comunicación era explicar el objetivo del estudio y localizar una persona de contacto en cada editorial dispuesta a gestionar el proyecto.

Inmediatamente después de esta primera comunicación telefónica, se hizo llegar a las personas de contacto un e-mail explicativo en el que se proporcionaba información adicional acerca de la investigación (a través de un dossier informativo), y en el que se adjuntaba la carta de colaboración oficial y el resto de

las instrucciones. El dossier sobre el proyecto tenía como objetivo tanto contextualizar la investigación como fomentar la participación. En él se ofrecía una breve revisión del marco legal y de las líneas de investigación sobre sexismo y libros de texto, y se presentaba el proyecto como una nueva forma de trabajar el tema, cuyo propósito fundamental era dar la voz a las editoriales para escuchar sus opiniones y demandas y elaborar finalmente una herramienta que les sirviera de soporte a la hora de incluir la igualdad en sus manuales escolares (Figura 20). Para minimizar el riesgo de que las editoriales se negaran a participar en el estudio por el recelo de ser “evaluadas”, se enfatizaba que el objetivo del proyecto no era la tradicional cuantificación del sexismo presente en los libros de texto de la editorial, sino el acceso a sus necesidades y demandas, valorando la colaboración en el proyecto como un diálogo universidad-empresa que sirviera para crear nuevos mecanismos de colaboración⁶⁶.

Figura 20. Planteamiento del estudio en el dossier informativo dirigido a las editoriales



Se solicitó a cada editorial que, en la medida en que su estructura lo permitiera, el cuestionario fuera cumplimentado por dos perfiles profesionales

⁶⁶ El dossier completo enviado a las editoriales, así como la carta de colaboración oficial en el estudio está disponible en los Anexos 2 y 3 incluidos en el presente trabajo doctoral.

diferentes: uno vinculado a la redacción de libros de texto y otro a la supervisión pedagógica o edición de los materiales.

Con el fin de agilizar la respuesta, el cuestionario fue autoadministrado online a través de una aplicación telemática alojada en la página web del proyecto (<http://librosdetextocoeducativos.wordpress.com>). En una de sus secciones, las editoriales encontraban dos links de acceso a la herramienta: uno para redactores/as y otro para supervisores/as. Bastaba con introducir una contraseña para comenzar a responder las preguntas. El proceso de respuesta podía ser interrumpido en cualquier momento y ser retomado posteriormente, siempre y cuando la persona contestara desde un mismo ordenador (Imágenes 5-7).

Imagen 5. Captura de pantalla de la web del proyecto. Enlace al cuestionario

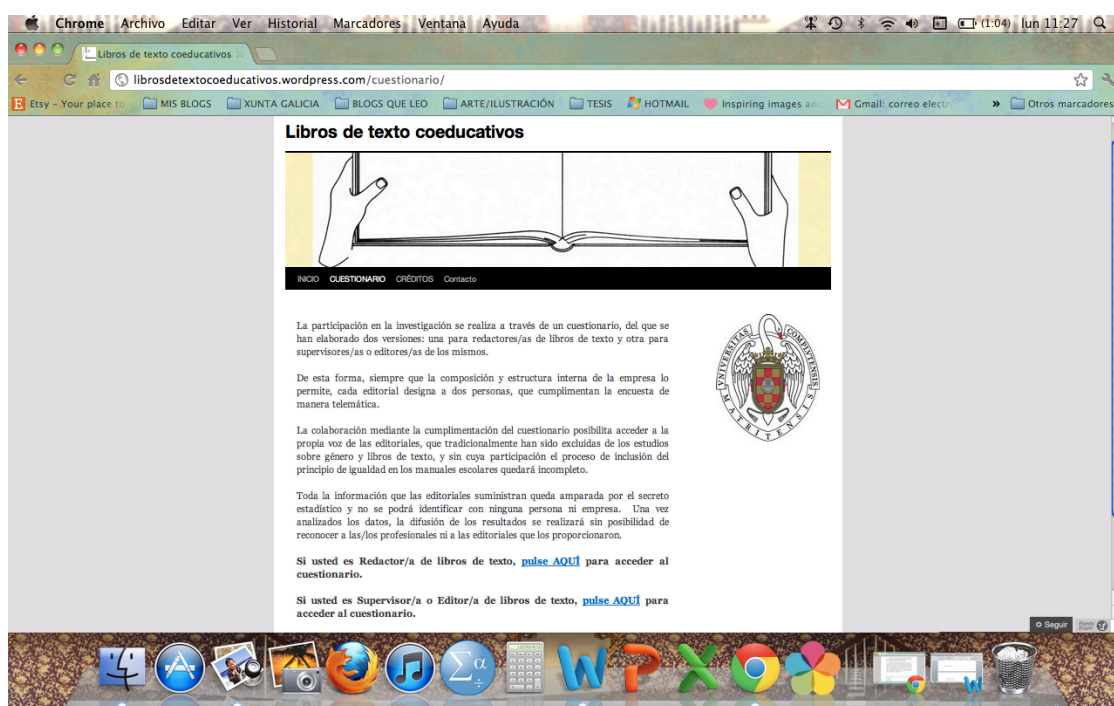


Imagen 6. Captura de pantalla de la web del proyecto. Acceso al cuestionario

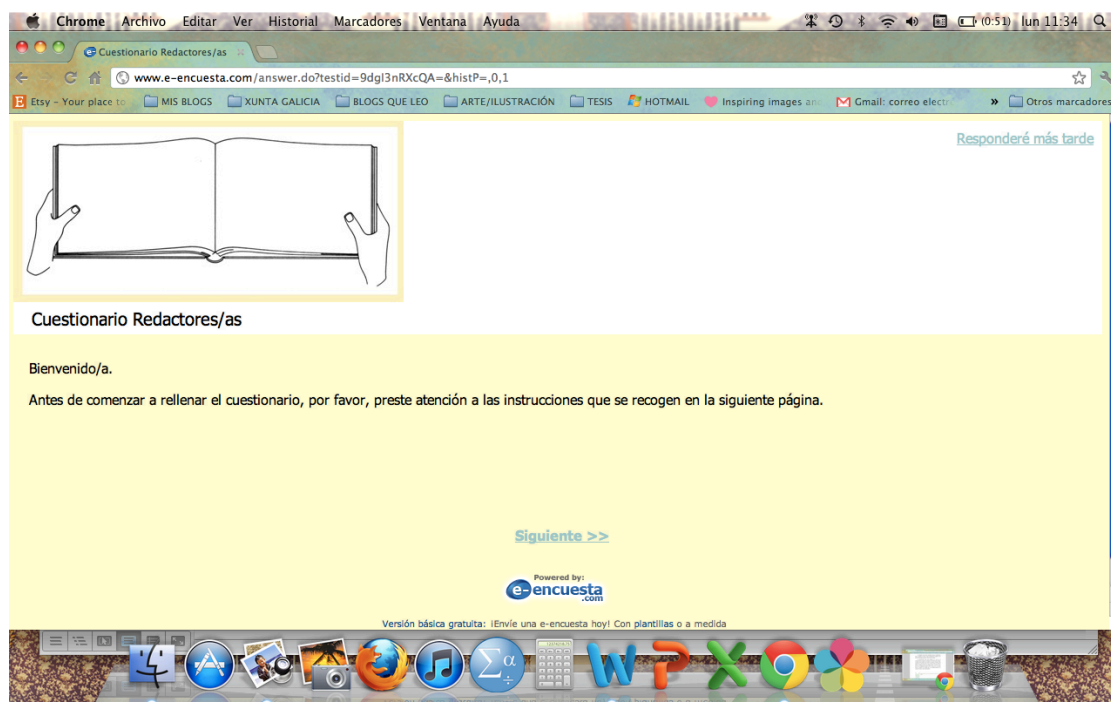
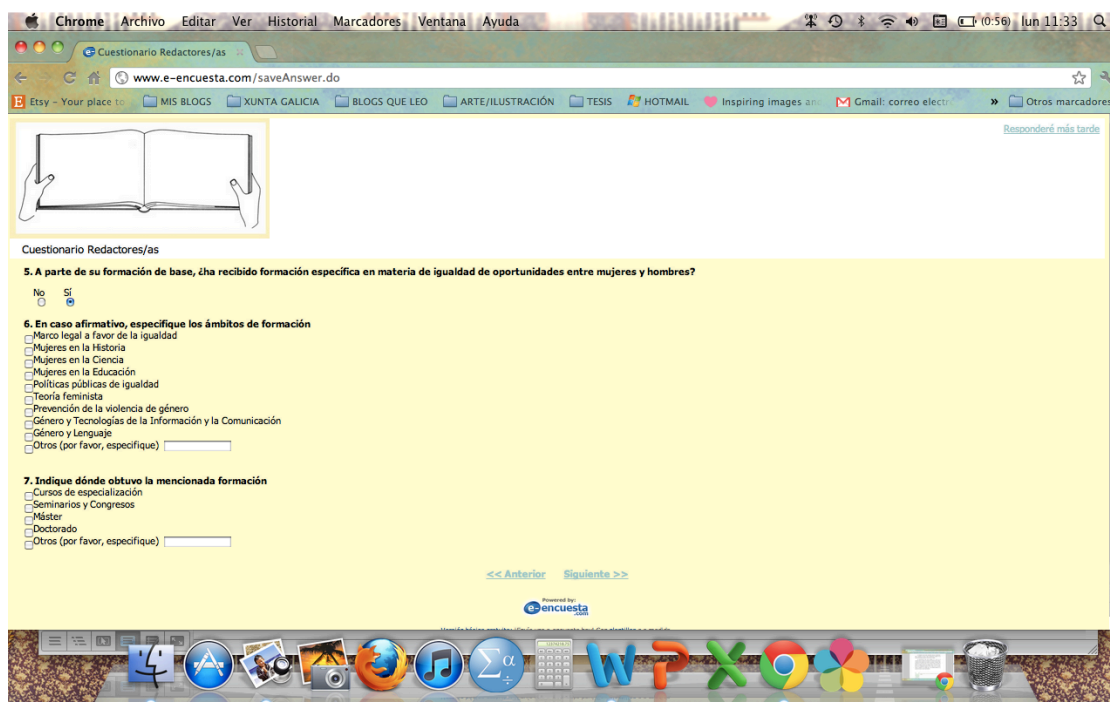


Imagen 7. Captura de pantalla de la web del proyecto. Ítems del cuestionario



La aplicación para responder al cuestionario se mantuvo abierta a lo largo de tres meses (de enero a marzo de 2011), durante los cuales se recogieron todas las respuestas. En este periodo se hicieron llegar a las personas de contacto varios e-mails de recordatorio, en los que se animaba a la participación y se recurría a la validación social como táctica de influencia, concretamente proporcionando un listado de editoriales conocidas que ya habían cumplimentado su respuesta⁶⁷.

3.5 Alcance y limitaciones

El presente estudio contó con ciertas limitaciones y dificultades, derivadas tanto de su objeto de estudio como de la propia metodología empleada. Entre ellas, cabe señalar:

- El acceso a las editoriales. Las empresas editoras de libros de texto suelen ser reacias a participar en este tipo de estudios. Contando con esta dificultad de base, se intentaron facilitar los procedimientos de respuesta y recogida de datos, así como minimizar las actitudes negativas que obstaculizaran la participación. Como ya se señaló anteriormente, se trató de minimizar toda sospecha por parte de las editoriales de ser evaluadas y/o cuestionadas, presentando el proyecto como una oportunidad para expresar las propias demandas y dificultades.
- La coincidencia entre muestra y población. La investigación no seleccionó una muestra representativa de la población, sino que se dirigió a la población misma, compuesta por el total de editoriales de libros de texto del panorama estatal. Dada la dificultad señalada en el punto anterior, entendimos que seleccionar una muestra representativa disminuiría aún más la probabilidad de respuesta, por lo que, aún a sabiendas de que el

⁶⁷ Esta táctica, en Psicología Social, recibe el nombre de “lista de personas semejantes”.

objetivo resultaba ambicioso, se decidió abrir la participación a todas las editoriales que tuvieran oportuno participar en el proyecto.

- La coincidencia trabajador/a - editorial. Puesto que la editorial, en tanto que ente abstracto, no puede ser encuestado, la investigación tomó por unidad de análisis las personas que trabajaban dentro de la editorial. En este sentido, la premisa de base es que la opinión de la persona que contesta al cuestionario es representativa y refleja la propia filosofía de la editorial.

En cualquier caso, el objetivo del estudio no fue generalizar ni establecer conclusiones definitivas, sino llevar a cabo un estudio exploratorio, que permitiera contrastar ciertas ideas y opiniones y que proporcionara pistas de cara a la elaborar una serie de recomendaciones para facilitar la inclusión de la perspectiva de género en los libros de texto por parte de las editoriales.

3.6 Análisis de datos

Cada una de las variables de estudio (Formación, Proceso de trabajo, Actitudes y opiniones, Dificultades y Demandas) fue cruzada con las distintas variables de identificación (sexo, puesto, grupo de edad, tamaño editorial y antigüedad). La información obtenida en los cuestionarios fue analizada con el programa estadístico SPSS, utilizando la prueba *Chi cuadrado*, el test de *Wilcoxon* y el test de *Kruskal-Wallis* para determinar la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las variables.

A pesar de que se consiguió que participaran en la investigación aproximadamente la mitad de las editoriales contactadas (se recopilaron respuestas de un total de 18 editoriales), el número de casos no ascendió de 26. La limitada potencia estadística de los datos únicamente permite llevar a cabo un análisis descriptivo de los resultados, y es la razón por la que, en muy contadas

ocasiones, aparecen relaciones estadísticamente significativas entre las variables. No obstante, dado el carácter eminentemente exploratorio de la investigación, los resultados del análisis sí pueden servirnos para señalar relaciones que, aunque no estadísticamente, sí resultan técnicamente significativas de cara a la emisión de futuras recomendaciones.

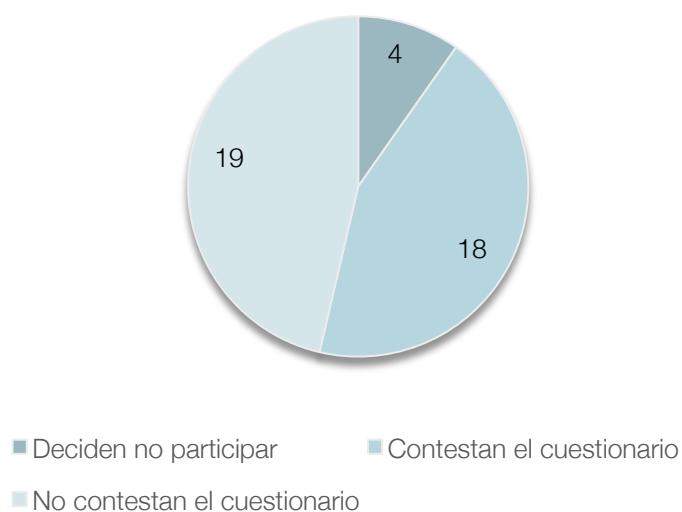
A continuación se exponen los resultados de la investigación, presentados secuencialmente según las cinco variables de estudio. Para cada una de ellas se presentan únicamente aquellos cruces de variables en los que se han encontrado relaciones técnica y/o estadísticamente significativas.

4. Resultados

4.1 Datos de participación

4.1.1 Participación por editoriales

Cuatro de las 41 editoriales contactadas decidieron no participar en la investigación. Los motivos argumentados para la renuncia fueron la elevada carga de trabajo (tres editoriales) y la consideración de que tenían poco que aportar a la investigación debido a la escasa presencia en sus catálogos editoriales de libros de texto (una editorial). El resto de las empresas afirmaron intentar rellenar el cuestionario en la medida de sus posibilidades. Finalmente, se recopilaron respuestas de un total de 18 editoriales, es decir, se consiguió que prácticamente la mitad de las editoriales contactadas participaran en la investigación (Gráfico 1).

Gráfico 1. Participación en la investigación, por editoriales

Como ya se ha adelantado, se solicitó a cada editorial que el cuestionario fuera rellenado por dos perfiles profesionales diferentes: uno vinculado a la redacción de libros de texto y otro a la supervisión pedagógica de los materiales. A pesar de que éste era el objetivo inicial, desde la primera toma de contacto se hizo patente la idiosincrasia de cada editorial. Algunas de ellas (fundamentalmente las de menor tamaño), afirmaron la coincidencia entre ambos perfiles, pues las mismas personas que redactaban los manuales eran también las encargadas de revisarlos. En la mayoría de los casos, sin embargo, las editoriales aludieron a la dificultad de ponerse en contacto con los autores/as de sus libros de texto, en tanto que se trataba de profesionales ajenos a la propia empresa.

De hecho, en muy pocos casos las editoriales hicieron llegar el cuestionario a redactores/as con los que trabajan habitualmente para que lo completaran. La opción más extendida fue responder únicamente desde un perfil de supervisión. Sólo 6 de las 18 editoriales (la tercera parte de la muestra) respondió al cuestionario desde ambos perfiles: una persona responsable de la redacción y otra de la supervisión. En 9 casos (50% de la muestra) la respuesta vino dada por un supervisor/a. Una sola editorial respondió exclusivamente desde un perfil de

redacción, mientras que en dos grupos editoriales las personas participantes eran, ambas, encargadas de la supervisión de los textos (Tabla 15).

Tabla 15. Editoriales participantes, por número y perfil de las respuestas

| Editorial | Respuesta Redacción | Respuesta Supervisión |
|------------------|---------------------|-----------------------|
| Grupo Anaya | | ✓✓ |
| Bromera | ✓ | ✓ |
| Casals | | ✓ |
| Ecir | | ✓ |
| ECU | | ✓ |
| Grupo Edebé | | ✓ |
| Educa-Line | ✓ | ✓ |
| La Eñe | | ✓ |
| Grupo Everest | ✓ | ✓ |
| Hermés | | ✓ |
| Ibersaf | | ✓ |
| Ideas propias | ✓ | ✓ |
| La Galera/SAU | ✓ | ✓ |
| Grupo Luis Vives | ✓ | ✓ |
| Mira editores | | ✓ |
| Octaedro | ✓ | |
| SGEL | | ✓ |
| Grupo SM | | ✓✓ |

Para establecer el tamaño de las editoriales participantes se tuvieron en cuenta criterios relativos tanto al número de trabajadores/as como a su volumen de producción. La muestra, en este sentido, ha resultado equilibrada, pues estuvo compuesta por un porcentaje similar de editoriales de tamaños grande, mediano y pequeño (Tabla 16).

Tabla 16. Editoriales participantes, por tamaño

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Grande | 5 | 27,78% |
| Mediana | 7 | 38,89% |
| Pequeña | 6 | 33,34% |

4.2 Características de las personas encuestadas

4.2.1 Según puesto y sexo

Prácticamente el 62% de las personas que contestaron el cuestionario fueron mujeres, frente al 38% que sumó la participación masculina. En relación con el perfil profesional, la aludida tendencia por parte de las editoriales a contestar desde perfiles de supervisión cifró la presencia de redactores/as en un 23,08%, frente al 76,92% restante, que se identificó como supervisor/a.

Al relacionar ambas variables se evidencia una clara mayoría femenina en los puestos de redacción, en los que, para la muestra encuestada, las mujeres llegaron a representar más del 83%. Algo más equilibrada aparece la proporción de hombres y mujeres en los puestos de supervisión, grupo en el que, no obstante, se constata una ligera mayoría femenina (55% de mujeres frente a un 45% de hombres) (Tabla 17).

Tabla 17. Distribución de la muestra, según sexo y perfil profesional

| | SEXO | | Total |
|-------------|--------------|--------------|---------------|
| | Hombres | Mujeres | |
| Redacción | 1 16,67% | 5 83,33% | 6 23,08% |
| Supervisión | 9 45,00% | 11 55,00% | 20 76,92% |
| Total | 10 38,46% | 16 61,54% | 26 100,00% |

4.2.2 Según puesto y grupo de edad

El grupo de edad de mayor presencia en la muestra encuestada fue el de los 36 a 45 años, seguido por el de 46 a 55 años. En conjunto, ambos

representan más del 70% de las personas que participaron en la investigación. Las personas de menor edad (entre 25 y 35 años), suponen un 23% del conjunto.

En relación con el perfil profesional, si bien la muestra de redactores/as que contestaron al cuestionario resultó estar balanceada en cuanto a la edad, en el perfil de supervisión el porcentaje de profesionales por debajo de 35 años es claramente inferior al del resto de los grupos (20,00%). Prácticamente la mitad (45,00%) de las personas encuestadas que ejercían un puesto de supervisión pertenecían al grupo de edad entre los 36 y los 45 años, mientras que la proporción de mayores de 46 años alcanzó un 35% (Tabla 18).

Tabla 18. Distribución de la muestra, según puesto y grupo de edad

| | GRUPO DE EDAD | | | Total |
|-------------|---------------|--------------|-------------|---------------|
| | 25-35 años | 36-45 años | 46-65 años | |
| Redacción | 2 33,33% | 2 33,33% | 2 33,33% | 6 23,08% |
| Supervisión | 4 20,00% | 9 45,00% | 7 35,00% | 20 76,92% |
| Total | 6 23,08% | 11 42,31% | 9 34,61% | 26 100,00% |

4.2.3 Según puesto y tamaño editorial

La mayoría de los perfiles de redacción que contestaron el cuestionario (más de un 65%) trabajaba en editoriales de tamaño mediano. De hecho, la muestra únicamente reunió a una persona encargada de la redacción de textos en una empresa pequeña y a otra que desarrollaba su labor en un gran grupo editorial. Los perfiles de supervisión, sin embargo, resultaron balanceados en cuanto al tamaño editorial: contestaron prácticamente el mismo porcentaje de supervisores/as desde los tres tamaños editoriales considerados, si bien el número de aquellos/as que trabajaban en grandes grupos editoriales fue

ligeramente superior (40,00% frente al 30,00% al del resto de tamaños editoriales) (Tabla 19).

Tabla 19. Distribución de la muestra, según puesto y tamaño editorial

| | TAMAÑO EDITORIAL | | | Total |
|-------------|------------------|--------------|-------------|---------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande | |
| Redacción | 1 16,67% | 4 66,67% | 1 16,67% | 6 23,08% |
| Supervisión | 6 30,00% | 6 30,00% | 8 40,00% | 20 76,92% |
| Total | 7 26,92% | 10 38,46% | 9 34,62% | 26 100,00% |

4.2.4 Según puesto y antigüedad

Al analizar la distribución de la muestra teniendo en cuenta el número de años que cada profesional llevaba trabajando en su puesto de trabajo, se obtiene que la mitad de las personas que contestaron el cuestionario reunían una experiencia menor de 5 años. Esta abultada presencia del grupo de menor antigüedad podría explicarse a partir de algunas razones, desde la existencia de un sesgo sistemático en la distribución del cuestionario por parte de las personas de contacto en cada editorial, que podrían haberlo hecho llegar preferentemente a los y las profesionales más jóvenes, hasta una aceptación mayor a participar entre las personas con menos antigüedad. También es posible que la abultada presencia de profesionales de reciente incorporación en la muestra refleje una característica de las propias editoriales, que para responder a las demandas del entorno digital, podrían haber comenzado a dar entrada a un elevado número de profesionales jóvenes y, por tanto, de menor antigüedad entre sus filas.

En relación con el perfil profesional, al considerar el número de años que supervisores/as y redactores/as llevaban ejerciendo su puesto de trabajo, se puso de manifiesto cómo, para la muestra encuestada, aproximadamente la mitad de

las personas de ambos perfiles profesionales contaban con una experiencia menor de 5 años. Tan sólo un perfil de redacción (16,67%) y cuatro de supervisión (20,00%) pertenecían al grupo de mayor antigüedad, y reunían una experiencia superior a los 16 años (Tabla 20).

Tabla 20. Distribución de la muestra, según puesto y antigüedad

| | ANTIGÜEDAD | | | Total |
|-------------|-----------------|-------------------|--------------------|---------------|
| | Menos de 5 años | Entre 6 y 15 años | Entre 16 y 25 años | |
| Redacción | 3 50,00% | 2 33,33% | 1 16,67% | 6 23,08% |
| Supervisión | 11 55,00% | 5 25,00% | 4 20,00% | 20 76,92% |
| Total | 14 53,85% | 7 26,92% | 5 19,23% | 26 100,00% |

4.2.5 Según sexo y grupo de edad

Por lo que se refiere a la variable sexo, los datos (tanto en el grupo de los hombres como en el de las mujeres) constatan que en torno al 75-80% de las personas que respondieron al cuestionario se situaban en la franja de edad de entre los 36 y los 55 años. A pesar de ello, se observa cómo la muestra de mujeres es ligeramente más joven que la masculina. En el caso de las participantes, la mitad de la muestra está representada por profesionales que tienen entre 36 y 45 años. De hecho, el porcentaje de mujeres es superior al de los varones en los dos primeros grupos de edad (25-35 años y 36-45 años), mientras que la presencia de hombres es superior a partir de los 46 años. De la muestra masculina, un 50% de los sujetos tienen más de esta edad. Entre las mujeres, sin embargo, el 75% de quienes contestaron el cuestionario tiene menos de 45 años (Tabla 21).

Tabla 21. Distribución de la muestra, según sexo y grupo de edad

| SEXO | GRUPO DE EDAD | | | Total |
|---------|---------------|------------|------------|---------|
| | 25-35 años | 36-45 años | 46-55 años | |
| Hombres | 2 | 3 | 5 | 10 |
| | 20,00% | 30,00% | 50,00% | 38,46% |
| Mujeres | 4 | 8 | 4 | 16 |
| | 25,00% | 50,00% | 25,00% | 61,54% |
| Total | 6 | 11 | 9 | 26 |
| | 23,08% | 42,31% | 34,61% | 100,00% |

4.2.6 Según sexo y tamaño editorial

Al relacionar la variable de identificación *tamaño editorial* con el sexo de las personas encuestadas, se pone de manifiesto cómo la mayoría de los hombres que respondieron al cuestionario desarrollaban su profesión en grandes grupos editoriales (60%, frente al 18% femenino). Las mujeres de la muestra, en cambio, tienen mayor presencia en editoriales de tamaño pequeño y mediano, en las que representan en total más del 80%, el doble que el grupo de varones (Tabla 22).

Tabla 22. Distribución de la muestra, según sexo y tamaño editorial

| SEXO | TAMAÑO EDITORIAL | | | Total |
|---------|------------------|---------|--------|---------|
| | Pequeña | Mediana | Grande | |
| Hombres | 2 | 2 | 6 | 10 |
| | 20,00% | 20,00% | 60,00% | 38,46% |
| Mujeres | 5 | 8 | 3 | 16 |
| | 31,25% | 50,00% | 18,75% | 61,54% |
| Total | 7 | 10 | 9 | 26 |
| | 26,02% | 38,46% | 34,62% | 100,00% |

4.2.7 Según sexo y antigüedad

Al considerar la relación entre la variable sexo y la antigüedad se obtienen datos semejantes a los obtenidos al cruzar las variables sexo y edad (no en vano, ambas variables están relacionadas: es de esperar que, a menor edad, menor antigüedad, y viceversa). Tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, más de la mitad de las y los participantes reunían menos de 5 años de antigüedad en el puesto. Para el resto de los grupos de antigüedad, sin embargo, la muestra se distribuye de forma distinta según el sexo: entre las mujeres, cerca del 40% cuenta con entre 6 y 15 años de antigüedad. Mientras, en el caso de los hombres, ese mismo porcentaje corresponde al del grupo de profesionales con una experiencia acumulada de más de 16 años en el puesto de trabajo (Tabla 23).

Tabla 23. Distribución de la muestra, según sexo y antigüedad

| SEXO | ANTIGÜEDAD | | | Total |
|---------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| | Menos de 5 | Entre 6 y 15 | Entre 16 y 25 | |
| Hombres | 5 50,00% | 1 10,00% | 4 40,00% | 10 38,46% |
| Mujeres | 9 56,25% | 6 37,50% | 1 6,25% | 16 61,54% |
| Total | 14 53,85% | 7 26,92% | 5 19,23% | 26 100,00% |

4.2.8 Según grupo de edad y tamaño editorial

La distribución de la muestra atendiendo al grupo de edad y el tamaño editorial evidencia que, para la muestra encuestada, los y las participantes más jóvenes trabajaban en mayor proporción en editoriales pequeñas (50%), el grupo de mediana edad lo hacía en editoriales de tamaño mediano (64%) y el de mayor edad en los grandes grupos editoriales (56%) (Tabla 24).

Tabla 24. Distribución de la muestra, según grupo de edad y tamaño editorial

| GRUPO DE EDAD | TAMAÑO EDITORIAL | | | Total |
|---------------|------------------|-------------|-------------|---------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande | |
| 25-35 años | 3 50,00% | 2 33,33% | 1 16,67% | 6 23,08% |
| 36-45 años | 1 9,09% | 7 63,64% | 3 27,27% | 11 42,31% |
| 46-55 años | 3 33,33% | 1 11,11% | 5 55,56% | 9 34,61% |
| Total | 7 0,00% | 10 0,00% | 9 0,00% | 26 100,00% |

4.2.9 Según grupo de edad y antigüedad

Como era previsible, la relación que aparece entre las variables de identificación edad y antigüedad es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 0,0023$) y directamente proporcional: a mayor edad, mayor antigüedad, y viceversa. Todas las personas con edades comprendidas entre los 25 y los 35 años reunían menos de cinco en el puesto de trabajo, mientras que prácticamente el 60% de las y los encuestados con más de 45 años de edad llevaban acumulada una experiencia profesional superior a los 16 años (Tabla 25).

Tabla 25. Distribución de la muestra, según grupo de edad y antigüedad

| GRUPO DE EDAD | ANTIGÜEDAD | | | Total |
|---------------|-----------------|-------------------|--------------------|---------------|
| | Menos de 5 años | Entre 6 y 15 años | Entre 16 y 25 años | |
| 25-35 años | 6 100,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 6 23,08% |
| 36-45 años | 6 54,55% | 5 45,45% | 0 0,00% | 11 42,31% |
| 46-65 años | 2 22,22% | 2 22,22% | 5 55,56% | 9 34,61% |
| Total | 14 53,85% | 7 26,92% | 5 19,23% | 26 100,00% |

4.2.10 Según tamaño editorial y antigüedad

En lo relativo a estas variables, la distribución de la muestra se comporta de una manera semejante a la obtenida al relacionar el grupo de edad y el tamaño editorial: aquellas personas de mayor antigüedad respondieron desde editoriales de un mayor tamaño. En este sentido, cuatro de las cinco personas que reunían una experiencia superior a los 16 años trabajaba en un grupo editorial grande, mientras que las personas con una antigüedad inferior a 5 años desempeñaban su actividad, en un porcentaje similar (78%), en editoriales medianas o pequeñas (Tabla 26).

Tabla 26. Distribución de la muestra, según tamaño editorial y antigüedad

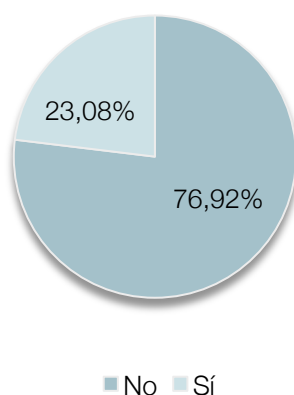
| TAMAÑO EDITORIAL | ANTIGÜEDAD | | | Total |
|------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| | Menos de 5 | Entre 6 y 15 | Entre 16 y 25 | |
| Pequeña | 5 35,71% | 1 14,29% | 1 20,00% | 7 26,92% |
| Mediana | 6 42,86% | 4 57,14% | 0 0,00% | 10 38,46% |
| Grande | 3 21,43% | 2 28,57% | 4 80,00% | 9 34,62% |
| Total | 14 53,85% | 7 26,92% | 5 19,23% | 26 100,00% |

4.3 Variable de estudio I: Formación

4.3.1 Formación de base en igualdad

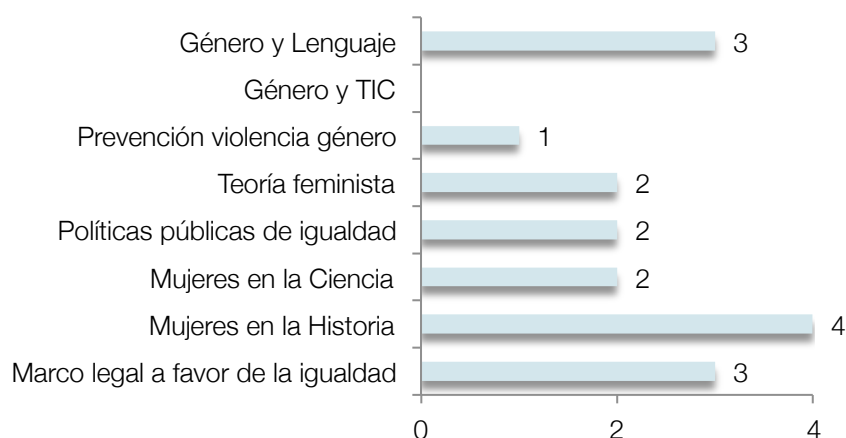
Con respecto a la formación recibida en las titulaciones de base, cuando se pregunta a las personas encuestadas si han recibido en las mismas contenidos formativos específicos relacionados con el ámbito de la igualdad de oportunidades, cerca del 77% de la muestra contesta negativamente. Apenas una cuarta parte de las y los profesionales admiten haber sido formados, en el marco de su titulación inicial, en cuestiones de igualdad (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de personas que han recibido formación en sus titulaciones de base en materia de igualdad



Del 23,08% de la muestra que afirmó haber recibido formación, los ámbitos o temáticas más frecuentes sobre las cuales admitieron haber trabajado en el marco de sus titulaciones de base fueron *Mujeres en la historia*, *Marco legal a favor de la igualdad* y *Género y lenguaje*, señaladas por cuatro, tres y tres personas, respectivamente. Nadie refirió haber recibido formación en lo relativo al género y las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sólo una persona respondió haber sido formada en prevención de la violencia contra las mujeres (Gráfico 3).

Gráfico 3. Ámbitos formativos de las personas que han recibido formación en sus titulaciones de base en materia de igualdad



Al considerar la variable sexo, los datos muestran que el 87,50% de las mujeres reconocen no poseer formación inicial en materia de igualdad, frente al 60,00% de los hombres. En otras palabras, ellos dicen haber sido más formados en sus titulaciones de base: hasta un 40% de los varones, frente al 12,50% femenino, afirma haber recibido contenidos de este tipo en sus titulaciones de base (Tabla 27).

Tabla 27. Formación de base en igualdad, según sexo

| FORMACIÓN BASE EN IGUALDAD | SEXO | |
|----------------------------|-------------|--------------|
| | Hombres | Mujeres |
| No | 6 60,00% | 14 87,50% |
| Sí | 4 40,00% | 2 12,50% |

Con respecto a la edad, aunque la tendencia es muy suave, los datos parecen poner de manifiesto que, para la muestra encuestada, las personas que pertenecían a un grupo de edad menor tendieron a manifestar haber sido más formadas en materia de igualdad en sus titulaciones de base (33,33% frente a 27,27% y a 11,11%). En general, los porcentajes de respuesta negativa a la pregunta aumentan a medida que lo hace la edad de la persona encuestada,

mientras que los de respuesta positiva disminuyen a medida que se consideran grupos de edad más jóvenes (Tabla 28).

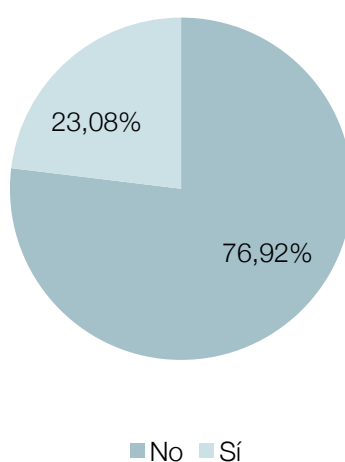
Tabla 28. Formación de base en igualdad, según grupo de edad

| FORMACIÓN BASE EN IGUALDAD | GRUPO DE EDAD | | |
|----------------------------|---------------|-------------|-------------|
| | 25-35 años | 36-45 años | 46-55 años |
| No | 4 66,67% | 8 72,73% | 8 88,89% |
| Sí | 2 33,33% | 3 27,27% | 1 11,11% |

4.3.2 Formación específica en igualdad

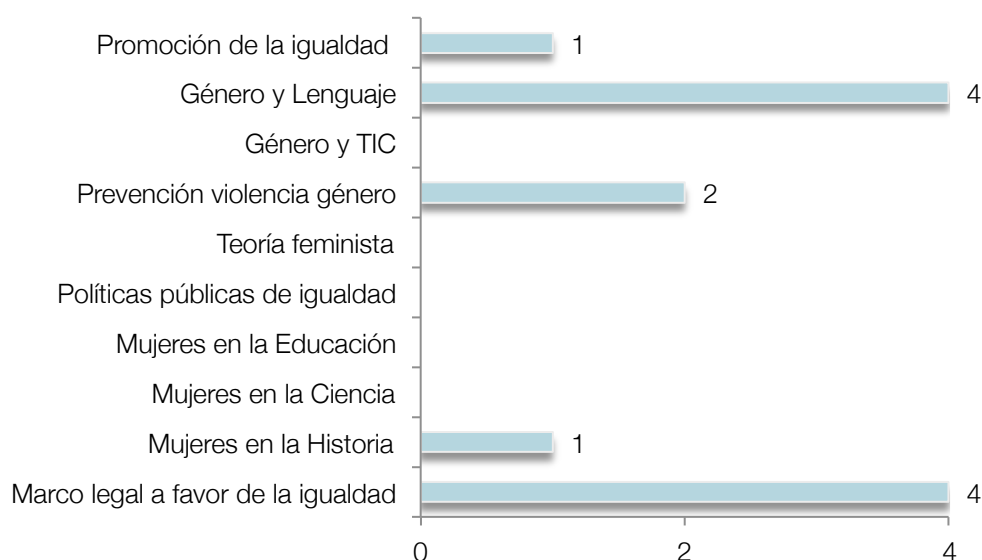
Al igual que ocurría con la formación de base en igualdad, sólo seis de las 26 personas encuestadas (un 23,08%) afirman haber recibido formación en materia de género más allá de su titulación de base, a través de cursos, seminarios, congresos y/o estudios de postgrado (Gráfico 4).

Gráfico 4. Porcentaje de personas que han recibido formación específica (más allá de su titulación de base) en materia de igualdad



Los ámbitos de formación en este punto son aún más limitados que en el caso de la formación de base. Cuatro de las seis personas que afirmaron haber recibido formación específica en materia de igualdad mencionaron el marco legal a favor de la igualdad y el uso de un lenguaje no sexista, mientras que otras dos dijeron haberse formado asimismo en lo relativo a la prevención de la violencia contra las mujeres. Ninguna persona refirió haber recibido formación específica en ámbitos como las mujeres en la ciencia y la educación, la teoría feminista, las políticas públicas de igualdad o el género en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Gráfico 5).

Gráfico 5. Ámbitos formativos de las personas que han recibido formación específica (más allá de la titulación de base) en materia de igualdad



Si bien en lo referente a la variable sexo no aparecieron diferencias destacables (un 70% de los hombres y un 81% de las mujeres señaló no haber obtenido formación específica en materia de igualdad más allá de su titulación de base), éstas sí se observaron en relación con el tamaño editorial. Ninguna de las personas que trabajaba en una empresa mediana afirmó haber recibido formación específica en materia de género. De los tres tamaños considerados, fueron los grandes grupos editoriales los que concentraron el mayor número de

profesionales con formación específica en materia de igualdad, que ascendió hasta un 44,44% (Tabla 29).

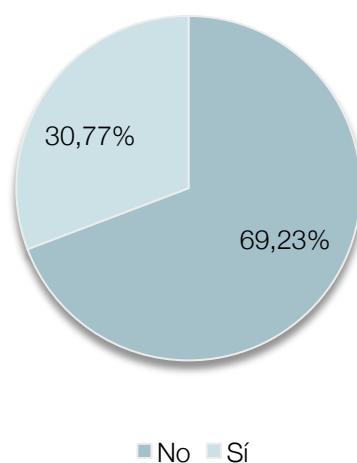
Tabla 29. Formación específica en igualdad, según tamaño editorial

| FORMACIÓN ESPECÍFICA EN IGUALDAD | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|----------------------------------|------------------|---------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| No | 5 71,43% | 10 100,00% | 5 55,56% |
| Sí | 2 28,57% | 0 0,00% | 4 44,44% |

4.3.3 Formación en el lugar de trabajo en igualdad

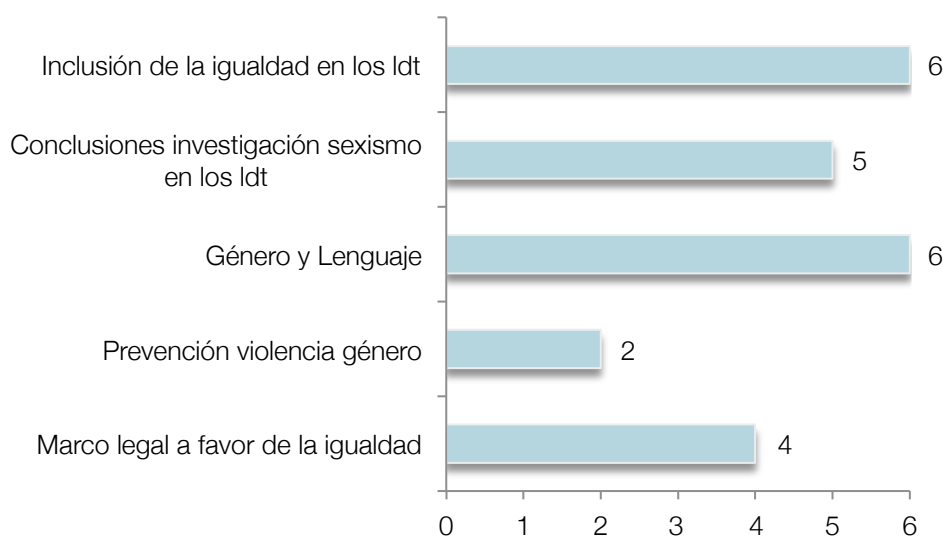
Al preguntar a las personas encuestadas en qué medida habían recibido formación en materia de igualdad en el ámbito de la propia editorial, los porcentajes de respuesta afirmativa aumentaron ligeramente con respecto a los obtenidos en cuanto a la formación inicial y específica. A pesar de ello, tan solo ocho de los/as encuestados/as afirmaron haber recibido este tipo de contenidos formativos, lo que supone apenas una tercera parte (el 30,77%) de la muestra (Gráfico 6).

Gráfico 6. Porcentaje de personas que han recibido formación en materia de igualdad en su ámbito de trabajo



En relación con las temáticas específicas, la mayoría de las personas que contestaron afirmativamente a la pregunta anterior señalaron que su editorial les había proporcionado formación respecto de cómo lograr la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto y también sobre el uso no sexista del lenguaje. Asimismo, cinco de las ocho personas especificaron haber sido formadas al respecto de las conclusiones de la investigación sobre sexismo en los libros de texto. Menos frecuente parece ser la formación en el corpus legal a favor de la igualdad (señalado por la mitad de quienes han recibido formación en el puesto de trabajo) y en materia de prevención de la violencia contra las mujeres (Gráfico 7). La dificultad para señalar ámbitos concretos de formación en el seno de la editorial la puso de manifiesto una de las personas encuestadas, según la cual los profesionales, más que trabajar contenidos específicos, se formaban *“en el día a día. Somos 21 mujeres y 9 hombres”*.

Gráfico 7. Ámbitos formativos de las personas que han recibido formación en materia de igualdad en su ámbito de trabajo



Para comprobar hasta qué punto las personas encuestadas eran capaces de proveer más información sobre el tipo de formación recibida en el seno de la editorial, se incorporó al cuestionario una pregunta en la que se pedía, específicamente, que refiriesen algunas de las características de la misma, tales como quiénes fueron las personas responsables de impartir dichos contenidos, la duración aproximada de los mismos y los objetivos perseguidos. El resultado fue que sólo 3 de las 8 personas que afirmaron haber recibido tal formación fueron capaces de articular estas respuestas. Dos supervisores/as afirmaron que el personal encargado de impartirla formaba parte de la propia plantilla de la empresa (en concreto, uno de ellos especificó que se trataba de responsables de la línea editorial). Con respecto a la duración de la formación, las respuestas también fueron heterogéneas: algunas personas la situaron en un indefinido “varias sesiones formativas” (sin especificar el número de horas aproximadas), mientras que otras cuantificaron la extensión de las sesiones entre las 3 y las 8 horas.

En relación con el perfil profesional, las y los profesionales encargados/as de la redacción de los manuales afirmaron haber recibido menos formación de manos de la editorial que las dedicadas a la supervisión de los mismos. En

concreto, cinco de los seis redactores afirmaron no haber obtenido formación específica en el ámbito de su editorial en materia de igualdad (un 83,33%), mientras que 7 de los 20 supervisores (un 35%) contestaron que su empresa les había formado en estos contenidos (Tabla 30).

Tabla 30. Formación en el ámbito de trabajo en igualdad, según perfil profesional

| FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE TRABAJO | PERFIL PROFESIONAL | |
|-----------------------------------|--------------------|--------------|
| | Redacción | Supervisión |
| No | 5 83,33% | 13 65,00% |
| Sí | 1 16,67% | 7 35,00% |

Con respecto a la variable sexo, al igual que sucedía con la formación inicial en igualdad, las mujeres señalaron haber sido menos formadas que sus compañeros: si en el grupo de los hombres la proporción entre quienes contestaron afirmativa y negativamente aparece equilibrada, entre las encuestadas, 13 de las 16 profesionales (81%) afirmó no haber recibido formación alguna en entorno de su editorial (Tabla 31).

Tabla 31. Formación en el ámbito de trabajo en igualdad, según sexo

| FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE TRABAJO | SEXO | |
|-----------------------------------|-------------|--------------|
| | Hombres | Mujeres |
| No | 5 50,00% | 13 81,25% |
| Sí | 5 50,00% | 3 18,75% |

En relación con el tamaño editorial, parece cumplirse que, cuanto mayor es la editorial en la que trabaja la persona, más probabilidad existe de que ésta afirme haber recibido formación en materia de igualdad. De entre quienes

participaron en la investigación, ningún/a trabajador/a de una editorial pequeña refirió haber sido formado/a sobre género e igualdad de oportunidades en el ámbito de su empresa. Este porcentaje se redujo ligeramente (hasta el 80%) en las editoriales de tamaño mediano. En el caso de los grandes grupos editoriales, la tendencia apuntada por los datos es no sólo que sus trabajadores/as afirman haber recibido más formación en el ámbito laboral que en el resto de los grupos, sino que además, entre ellos/as, el porcentaje de quienes manifiestan haber recibido formación es superior al que quienes señalan no haberla recibido (Tabla 32). La relación entre las variables *formación en el lugar de trabajo en materia de igualdad* y *tamaño editorial* resultó ser además estadísticamente significativa (Chi cuadrado=0,0106).

Tabla 32. Formación en el ámbito de trabajo en igualdad, según tamaño editorial

| FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE TRABAJO | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|-----------------------------------|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| No | 7 100,00% | 8 80,00% | 3 33,33% |
| Sí | 0 0,00% | 2 20,00% | 6 66,67% |

Con respecto a la edad, las personas más jóvenes de la muestra (es decir, el grupo comprendido entre los 25 y los 35 años) fueron las que destacaron haber recibido menos formación en el ámbito de su trabajo en materia de igualdad. De hecho, ninguno/a de las/os encuestadas/os en esta franja de edad declaró haber recibido este tipo de contenidos de manos de su editorial. El porcentaje de respuesta afirmativa se incrementa a medida que se consideran grupos de edad más avanzados, suponiendo el 36,36% entre las personas de 35 a 45 años y el 44,44% entre aquellas mayores de 46 (Tabla 33).

Tabla 33. Formación en el ámbito de trabajo en igualdad, según grupo de edad

| FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE TRABAJO | GRUPO DE EDAD | | |
|-----------------------------------|---------------|-------------|-------------|
| | 25-35 años | 36-45 años | 46-55 años |
| No | 6 100,00% | 7 63,64% | 5 55,56% |
| Sí | 0 0,00% | 4 36,36% | 4 44,44% |

Como era de esperar, esa misma relación se observa al considerar la variable antigüedad, donde las diferencias se intensifican aún más. En este caso, el porcentaje de personas formadas en el ámbito laboral en cuestiones de género e igualdad, que supone el 7,14% entre quienes poseen una experiencia inferior a los 5 años, crece hasta el 42,85% en el grupo con una antigüedad de entre 6 y 15 años y supone el 80,00% en el caso de las personas más veteranas (Tabla 34). La relación entre formación en el ámbito de trabajo y antigüedad resultó ser estadísticamente significativa (Chi cuadrado= 0,0073).

Tabla 34. Formación en el ámbito de trabajo en igualdad, según antigüedad

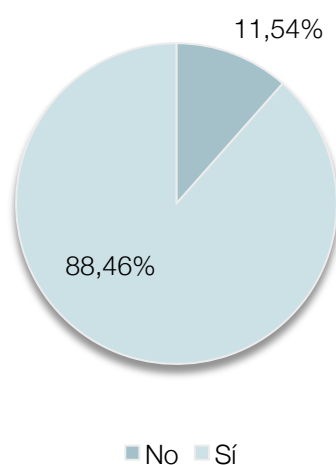
| FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE TRABAJO | ANTIGÜEDAD | | |
|-----------------------------------|-----------------|-------------------|--------------------|
| | Menos de 5 años | Entre 6 y 15 años | Entre 16 y 25 años |
| No | 13 92,86% | 4 57,14% | 1 20,00% |
| Sí | 1 7,14% | 3 42,86% | 4 80,00% |

4.4 Variable de estudio II: Proceso de trabajo

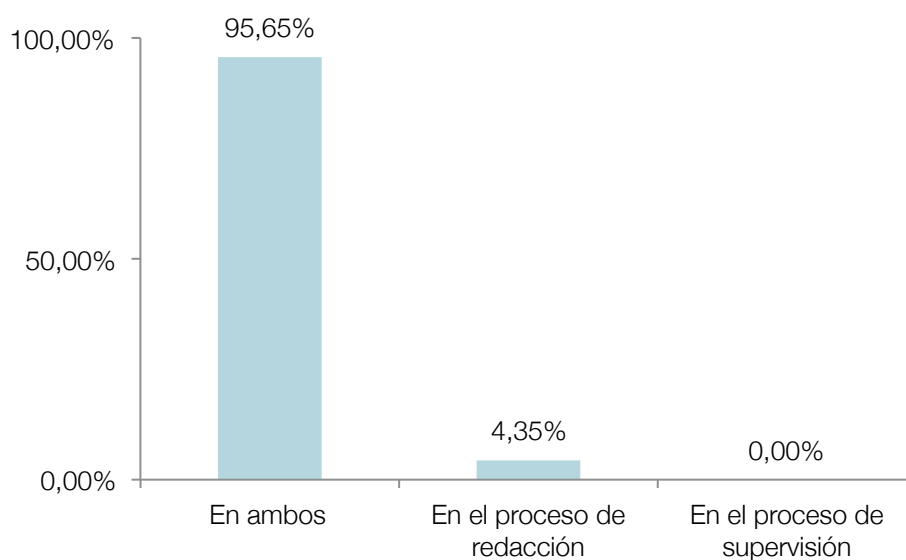
4.4.1 Atención específica a la igualdad

Al preguntar a las personas encuestadas si en sus editoriales se atiende a la inclusión de la igualdad en los libros de texto, un alto porcentaje (cercano al 90%), como era previsible, responde afirmativamente. A pesar de ello, hay tres casos en los que se contesta que el trabajo editorial no se ocupa específicamente este aspecto (Gráfico 8).

Gráfico 8. Atención específica a la igualdad

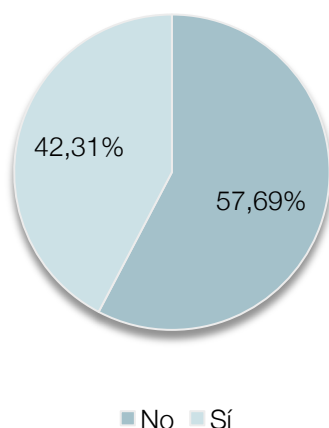


Con respecto de las fases concretas en las que se atiende a la igualdad, prácticamente todas las personas que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior señalaron que la vigilancia de la misma se lleva a cabo tanto en la fase de redacción como en la de supervisión de los libros de texto. Solamente una persona (una supervisora de un gran grupo editorial) afirmó que se ejecutaba durante el proceso de redacción de los libros de texto (Gráfico 9).

Gráfico 9. Fases en las que se atiende a la igualdad

4.4.2 Perfiles encargados de la inclusión de la igualdad

Por lo que respecta a la existencia en las editoriales de profesionales que tengan asignada la tarea de velar por la igualdad en los libros de texto, hasta un 57,69% de las personas encuestadas contestó que en sus empresas no había ningún profesional en particular que se ocupara de tal responsabilidad (Gráfico 10).

Gráfico 10. Existencia de perfiles encargados de la igualdad

Los datos parecen indicar cierta relación entre la existencia de este tipo de perfiles y el tamaño de las editoriales. Mientras que en las empresas pequeñas y medianas el porcentaje de respuesta afirmativa fue semejante y se mantuvo en torno al 30%, en los grandes grupos editoriales la cifra aumentó hasta más del 66%. Para la muestra encuestada, por tanto, las editoriales de mayor tamaño fueron las que dijeron contar en mayor medida con perfiles específicos encargados de esa tarea (Tabla 35).

Tabla 35. Existencia de perfiles específicos encargados de velar por la igualdad, según tamaño editorial

| PERFILES ESPECÍFICOS ENCARGADOS DE LA IGUALDAD | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|---|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| No | 5 71,43% | 7 70,00% | 3 33,33% |
| Sí | 2 28,57% | 3 30,00% | 6 66,67% |

En estos casos (respuestas afirmativas), el cuestionario incorporaba una pregunta a través de la que se solicitaba información adicional, como la descripción del número de personas encargadas de realizar tal función, su perfil profesional y las tareas desempeñadas. La heterogeneidad en las respuestas fue evidente y estuvo marcada por las omisiones: muy pocas personas fueron

capaces de describir los tres aspectos de una manera clara. En la gran mayoría de los casos, se señaló al editor/a como la persona responsable de velar por la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto. Dos personas mencionaron asimismo la figura del corrector/a de textos, mientras que en un caso se hizo alusión al director/a de la propia editorial como responsable de la tarea. Sólo una persona (con un perfil de redacción) señaló que la responsabilidad era compartida en su empresa por autor/a, corrector/a y supervisor/a.

A tenor de las respuestas recopiladas, lo más difícil para las y los participantes fue definir el tipo de tareas que el perfil tenía encomendadas. En algunos casos se habló de funciones muy generales (por ejemplo, “evitar y eliminar problemas de desigualdad”), mientras que en otros se aludió exclusivamente a funciones relacionadas con el lenguaje (“corrección del lenguaje sexista y neutralidad textual en los contenidos formativos”, “asesorar al equipo editorial en cualquier duda de tratamiento”) (Tabla 36).

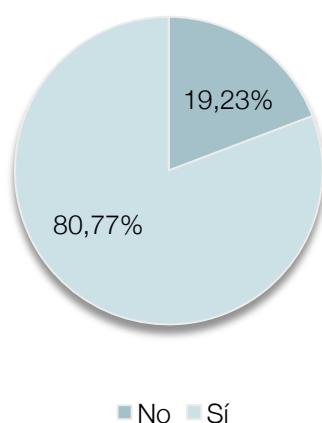
Tabla 36. Número, perfil y tareas asociadas de las figuras responsables de la igualdad en las editoriales

| | Número | Perfil | Tareas asociadas |
|-----------------|--------|--|--|
| Redactor/a 1 | 3 | Autor/a Corrector/a Supervisor/a | - |
| Redactor/a 3 | 1 | Técnico/a de contenidos Corrector/a | Corrección del lenguaje sexista y neutralidad textual en los contenidos formativos |
| Redactor/a 4 | 4 | - | Evitar problemas de desigualdad |
| Supervisor/a 3 | - | - | - |
| Supervisor/a 5 | 2 | Editor/a Director/a | - |
| Supervisor/a 6 | - | Editor/a | - |
| Supervisor/a 8 | 2 | - | Asesorar al equipo editorial en cualquier duda de tratamiento |
| Supervisor/a 12 | - | Editor/a | Redacción de textos y selección de imágenes que refuercen la idea de igualdad |
| Supervisor/a 15 | 4 | Editor/a | Evitar y eliminar problemas de desigualdad |
| Supervisor/a 17 | 3 | Editor/a | - |
| Supervisor/a 19 | - | Editor/a | - |

4.4.3 Criterios seguidos a la hora de introducir la igualdad

Al preguntar a las personas encuestadas si al confeccionar un libro de texto seguían criterios específicos para lograr incorporar la igualdad en los mismos, un porcentaje cercano al 80% respondió afirmativamente (Gráfico 11).

Gráfico 11. Seguimiento de criterios específicos



Si bien este patrón de respuesta apareció independientemente del tipo de perfil profesional considerado (redacción/supervisión), sí se encontraron diferencias técnicamente significativas al respecto del tamaño de la editorial desde la que se contestaba. En este punto, los datos parecen indicar que cuanto mayor es el tamaño de la editorial, más aumenta el porcentaje de personas que afirman seguir criterios específicos para vigilar la incorporación de la igualdad en los libros de texto. Mientras que en las editoriales pequeñas la proporción entre quienes dicen apoyar su trabajo en pautas específicas y quienes no aparece bastante equilibrada, en las de tamaño mediano el 80% de las y los trabajadores afirmaron seguirlas en su trabajo diario. Para los grandes grupos editoriales, ninguna/o de sus profesionales contestó negativamente a la pregunta: todas y todos dicen contar con criterios específicos (Tabla 37).

Tabla 37. Seguimiento de criterios específicos, según tamaño editorial

| CRITERIOS ESPECÍFICOS | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|-----------------------|------------------|-------------|--------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| No | 3 42,86% | 2 20,00% | 0 0,00% |
| Sí | 4 57,14% | 8 80,00% | 9 100,00% |



A pesar de ello, cuando se pide concretar la respuesta, y se solicita detallar los criterios específicos que sigue la editorial a la hora de incorporar la igualdad, se pone de manifiesto la naturaleza de tales pautas y sus limitaciones. Según muestra la tabla 33, el criterio que más tienen en cuenta las y los profesionales encuestados/as a la hora de incorporar la igualdad a sus libros de texto es la vigilancia de la presencia equilibrada de personajes de ambos sexos en las imágenes. Salvo en dos casos, todas las personas afirmaron tenerlo en cuenta. De hecho, la atención a la aparición equitativa de mujeres y hombres en imágenes y textos fue la respuesta más frecuente entre los y las encuestados/as. A tenor de este resultado, parece que lo más común entre las editoriales es prestar atención a los aspectos cuantitativos de la aparición de ambos sexos en los manuales escolares, tanto en su vertiente textual como icónica. Menos frecuente es la vigilancia de la parte cualitativa de esa misma representación: sólo 9 personas afirmaron seguir criterios encaminados a adjudicar a los personajes de sus libros cualidades (actitudes y rasgos internos y externos) no sesgados por razón de género.



Más minoritaria aún fue la alusión a la utilización de un lenguaje no sexista, mencionado únicamente por seis de las personas encuestadas. Pero, sin duda, el aspecto al que, a tenor de las respuestas recopiladas, menos atención parece prestarse desde las editoriales, es a la aparición equitativa de las mujeres en los contenidos escolares. A este nivel, sólo dos personas (ambas mujeres y con un perfil de supervisión) señalaron como criterio de trabajo el equilibrio en la presencia de personajes relevantes femeninos y masculinos, mientras que un

encuestado afirmó reivindicar desde su trabajo editorial el papel de las mujeres en la Historia y la Ciencia (Tabla 38).

Tabla 38. Criterios específicos para incluir la igualdad

| | Aparición equitativa en textos | Aparición equitativa en imágenes | Aparición equitativa en ejemplos | Aparición equitativa en actividades | Utilización de un lenguaje no sexista | Evitar estereotipos de género | Adjudicación de profesiones no sesgadas | Adjudicación de tareas no sesgadas | Adjudicación de actitudes no sesgadas | Adjudicación de aficciones no sesgadas | Adjudicación de indumentaria no sesgada | Fomento de la aparición de personajes femeninos y masculinos en contextos no paritarios | Elección de personajes relevantes equilibrada | Reivindicación del papel de la mujer en la Historia y la ciencia |
|-----------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------------|--|---|---|---|--|
| Redactor/a 1 | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Redactor/a 3 | | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Redactor/a 4 | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | | | | | |
| Redactor/a 5 | | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | |
| Redactor/a 6 | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 1 | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | |
| Supervisor/a 2 | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 3 | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 4 | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 5 | | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 6 | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | |
| Supervisor/a 7 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | | | | ✓ | |
| Supervisor/a 8 | | ✓ | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | |
| Supervisor/a 10 | | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 12 | | | | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | |
| Supervisor/a 14 | | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Supervisor/a 15 | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | | | | | |
| Supervisor/a 16 | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | |
| Supervisor/a 17 | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | | |
| Supervisor/a 19 | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ |
| Supervisor/a 20 | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | |

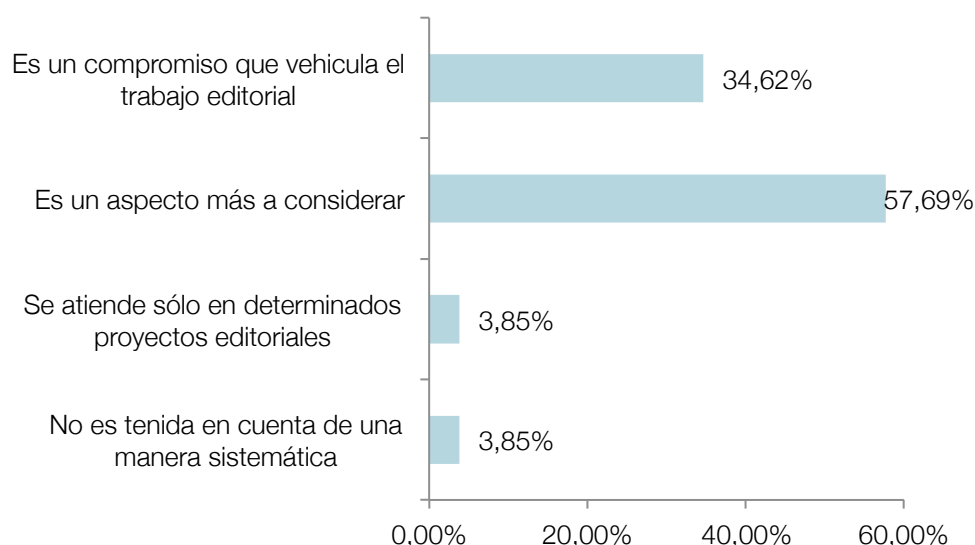
 Frecuencia de aparición en imágenes y textos
 Estereotipos de los personajes

 Lenguaje no sexista
 Igualdad en los contenidos

4.4.4 Sistemática con la que se atiende la inclusión de la igualdad

A pesar de que, como ya se ha adelantado, prácticamente todas las personas encuestadas (salvo dos) respondieron que en sus editoriales existe una vigilancia específica sobre la incorporación de la igualdad, cuando se analiza la sistematicidad con la que ésta se afronta aparecen claros matices. En este sentido, mientras que el 58% de las y los encuestados reconoció que en su empresa la igualdad es un aspecto más, entre muchos otros, a tener en cuenta, apenas un 35% de la muestra afirmó asumir la igualdad como un compromiso y un eje vertebrador de toda su producción editorial. Estos patrones de respuesta aparecieron con independencia del tamaño editorial (Gráfico 12).

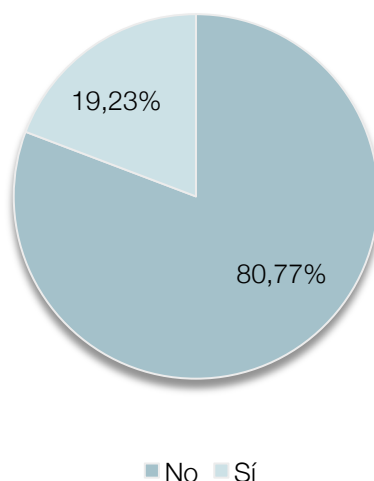
Gráfico 12. Sistemática con la que se atiende a la igualdad



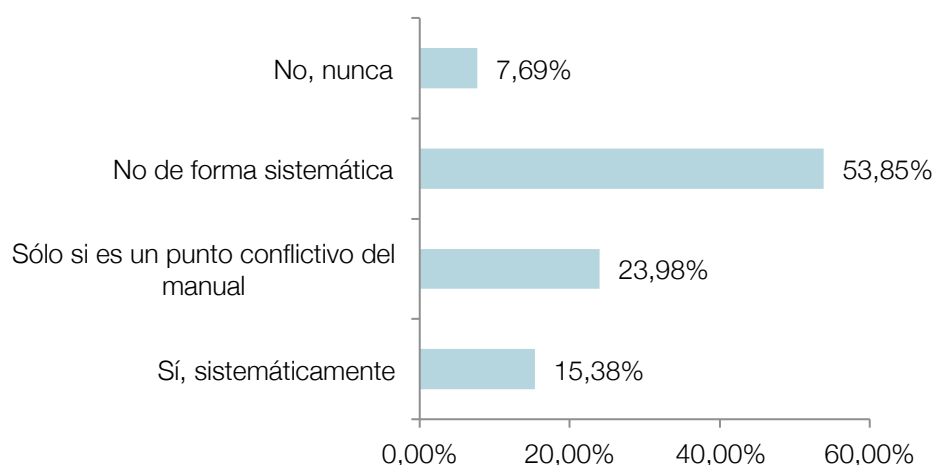
Por lo que respecta a la existencia de controles específicos que permitan evaluar (más allá de las fases de redacción y supervisión) el grado en que un libro es o no sexista, un 80,77% de las personas encuestadas afirmó no contar con este tipo de protocolos en sus editoriales (Gráfico 13). Al 19,23% restante, les fueron solicitados ciertos detalles de ese control: en qué consistía y por quién era realizado. Solamente una de las cinco personas proporcionó información al

respecto, afirmando que se trataba de evaluaciones realizadas por una universidad que colaboraba con la editorial.

Gráfico 13. Existencia de controles específicos



En lo relativo a las reediciones, se preguntó a las editoriales en qué medida, a la hora de volver a editar un libro de texto, hacían hincapié en la mejora de la inclusión de la igualdad. Hasta un 61,54% de la muestra contestó que no prestaban atención a este aspecto nunca, o al menos no lo hacían de una manera sistemática. En un 23,08% de los casos la vigilancia de la igualdad en las reediciones parece estar condicionada a la detección previa de sesgos sexistas, que hagan de éste un punto conflictivo del manual. Únicamente 4 de las 26 personas encuestadas (un 15,38% de la muestra) afirmaron que, efectivamente, la atención a la inclusión del principio de igualdad era un aspecto que se consideraba susceptible de ser mejorado en cualquier reedición de un libro de texto, examinándose de forma sistemática antes de volver a editar cualquier material (Gráfico 14).

Gráfico 14. Atención a la igualdad en las reediciones de libros de texto

Aunque el patrón de respuesta fue semejante con independencia del perfil profesional y del tamaño de las editoriales, sí aparecieron diferencias al analizar el sexo de las personas encuestadas. En general, parece más probable que se afirme prestar atención a la mejora de la igualdad en las reediciones si la persona que contesta es una mujer. Los cuatro únicos sujetos que respondieron que desde sus editoriales se atendía sistemáticamente a la mejora de este aspecto en cualquiera de sus reediciones fueron, en todos los casos, mujeres (Tabla 39).

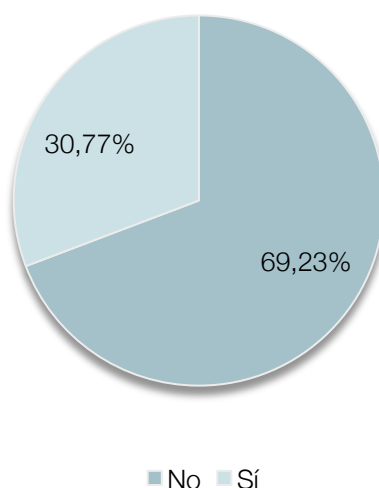
Tabla 39. Atención a la igualdad en las reediciones de libros de texto, según sexo

| ATENCIÓN A LA IGUALDAD EN LAS REEDICIONES | SEXO | |
|--|-------------|-------------|
| | Hombres | Mujeres |
| No, nunca | 1 10,00% | 1 6,25% |
| No de forma sistemática | 6 60,00% | 8 50,00% |
| Sólo si es un punto conflictivo del manual | 3 30,00% | 3 18,75% |
| Sí, sistemáticamente | 0 0,00% | 4 25,00% |

4.4.5 Existencia de directrices a nivel interno

Cuando se pregunta a las personas encuestadas si existen en sus editoriales pautas específicas, recogidas en forma de documentos, guías, recomendaciones, etc. que proporcionen información concreta sobre cómo hacer efectiva la igualdad en sus libros de texto, prácticamente el 70% de la muestra afirma no disponer de orientaciones de este tipo (Gráfico 15).

Gráfico 15. Existencia de pautas específicas dentro de la editorial



Con respecto al tamaño editorial, todas las personas encuestadas que trabajaban en editoriales pequeñas contestaron que no existían criterios definidos a este respecto en sus editoriales. En las medianas y grandes, una proporción aproximada del 40% de la muestra afirmó que sí contaban con directrices a nivel interno, que orientaban sobre la manera de incluir el principio de igualdad en los libros de texto. En cualquier caso, para los tres tamaños considerados, el porcentaje de respuesta negativa fue superior a la proporción de personas que contestó afirmativamente (Tabla 40).

Tabla 40. Existencia de directrices, según tamaño editorial

| EXISTENCIA DE CRITERIOS DEFINIDOS | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|--------------------------------------|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| No | 7 100,00% | 6 60,00% | 5 55,56% |
| Sí | 0 0,00% | 4 40,00% | 4 44,44% |

Cuando existen, la gran mayoría de estas directrices adquieren la forma de documentos del tipo *libros de estilo* o *decálogos*, cuya función es dar orientaciones sobre formas de expresión no sexistas e indicaciones sobre las cualidades de las imágenes contenidas en los manuales. Una de las personas encuestadas señaló que su editorial hacía uso asimismo de “*reflexiones sobre casos detectados en nuestros libros y en los de la competencia relacionados con asuntos de género*”. La inclusión de la igualdad como un criterio presente dentro de la propia línea editorial fue mencionada en dos únicos casos, uno de los cuales refirió además la existencia de un Proyecto Educativo Editorial en el que la igualdad es considerada un “*contenido transversal que afecta a toda la producción*” (Tabla 41).

Tabla 41. Tipos de documentos

| | Libro de estilo | Decálogo de ilustración | Reflexiones sobre sesgos concretos detectados en nuestros libros o los de otras editoriales | Documentos elaborados por autores/as y equipo editorial | Proyecto Educativo de la Editorial | Línea editorial |
|-----------------|-----------------|-------------------------|---|---|------------------------------------|-----------------|
| Redactor/a 5 | ✓ | | | | | |
| Redactor/a 6 | ✓ | | | | | |
| Supervisor/a 5 | ✓ | | | | | |
| Supervisor/a 6 | | | | | ✓ | |
| Supervisor/a 12 | ✓ | ✓ | | | | ✓ |
| Supervisor/a 16 | ✓ | | | | | |
| Supervisor/a 19 | | | ✓ | ✓ | | |

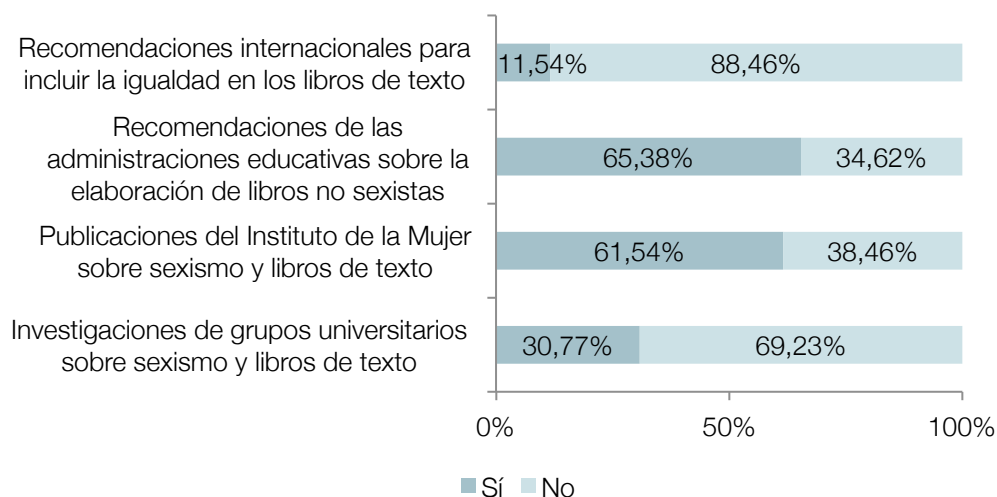
4.4.6 Uso de recomendaciones elaboradas por organismos e instituciones

Al preguntar a redactores/as y supervisores/as si, más allá de las recomendaciones de su editorial, conocen la existencia de otros documentos y orientaciones que proporcionen pautas sobre cómo eliminar el sexismo de los libros de texto, se hace evidente que los trabajos que más difusión parecen haber tenido entre las y los profesionales encuestados/as son las publicaciones que las administraciones educativas han puesto a disposición de las editoriales en los últimos años, seguidas muy de cerca por las elaboradas de manos del Instituto de la Mujer. En ambos casos, un porcentaje de la muestra superior al 60% afirmó conocer tales documentos.

No sucede lo mismo con las investigaciones universitarias al respecto del tema, que sólo dijeron conocer el 30,77% de la muestra. En el último lugar

aparecen las recomendaciones internacionales (elaboradas por organismos como la UNESCO) que son desconocidas por prácticamente el 90% de las personas encuestadas (Gráfico 16).

Gráfico 16. Conocimiento de recomendaciones elaboradas por otros organismos/instituciones



En lo relativo a los perfiles profesionales, las personas encargadas de la redacción de los manuales afirmaron conocer en mayor medida que los/as supervisores/as todas las recomendaciones, salvo aquellas que provenían de los grupos de investigación universitarios (conocidas en mayor proporción por estos últimos) y las emitidas por los organismos internacionales (igualmente desconocidas por ambos) (Tabla 42).

Tabla 42. Porcentaje de personas que dicen conocer los distintos documentos, según perfil profesional

| TIPOS DE DOCUMENTOS | PERFIL | |
|--|-------------|--------------|
| | Redacción | Supervisión |
| Investigaciones de grupos universitarios | 1 16,67% | 7 35,00% |
| Publicaciones del Instituto de la Mujer | 5 83,33% | 11 55,00% |
| Recomendaciones Admin. educativas | 5 83,33% | 12 60,00% |
| Recomendaciones internacionales | 1 16,67% | 2 10,00% |

Con respecto a la variable sexo, los hombres destacaron conocer en mayor medida todas las recomendaciones, salvo las que proceden del Instituto de la Mujer, que fueron señaladas por un porcentaje más elevado de mujeres, y las elaboradas por las administraciones educativas, para las que la proporción de respuesta de ambos sexos aparece equiparada (Tabla 43).

Tabla 43. Porcentaje de personas que dicen conocer los distintos documentos, según sexo

| TIPOS DE DOCUMENTOS | SEXO | |
|--|-------------|--------------|
| | Hombres | Mujeres |
| Investigaciones de grupos universitarios | 5 50,00% | 3 18,75% |
| Publicaciones del Instituto de la Mujer | 5 50,00% | 11 68,75% |
| Recomendaciones Admin. educativas | 7 70,00% | 10 62,50% |
| Recomendaciones internacionales | 2 20,00% | 1 6,25% |

En relación a la variable edad, los datos parecen mostrar que, para la muestra encuestada, documentos de distinta procedencia son conocidos por unos grupos en mayor medida que por otros. Como norma general, el grupo de edad más avanzado afirmó conocer las recomendaciones internacionales y de los grupos de investigación universitarios en mayor medida que los otros grupos. La excepción fueron dos casos claros: las recomendaciones emitidas por las administraciones educativas, que nuevamente parecen haber sido capaces de llegar a la población independientemente de su edad, y las publicadas por el Instituto de la Mujer, que parecen manejarse más entre la población joven (Tabla 44).

Tabla 44. Porcentaje de personas que dicen conocer los distintos documentos, según grupo de edad

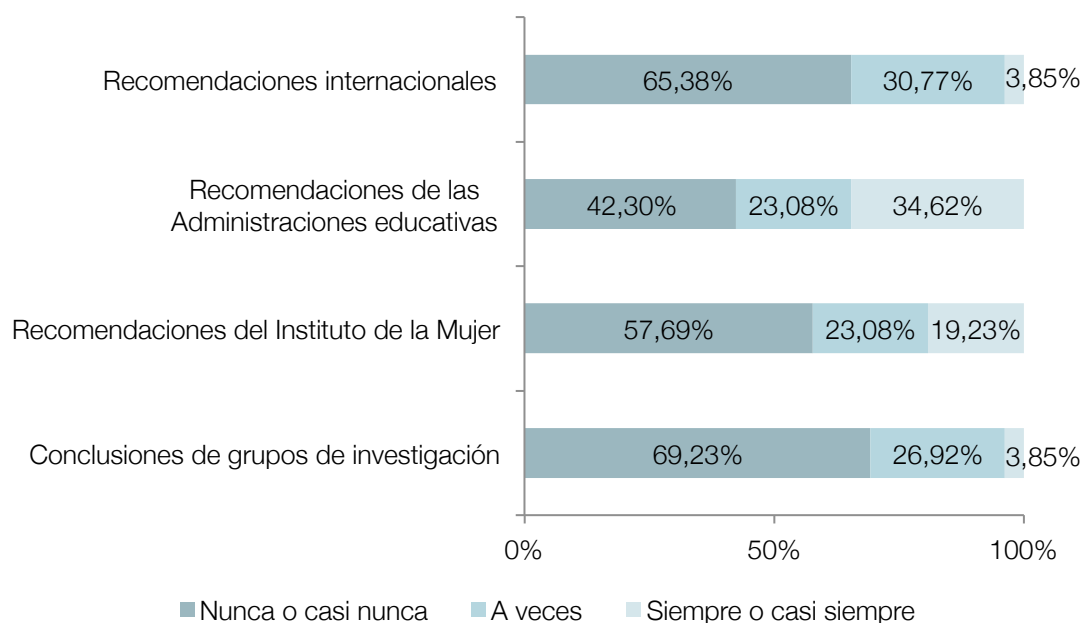
| TIPOS DE DOCUMENTOS | GRUPO DE EDAD | | |
|--|---------------|-------------|-------------|
| | 25-35 años | 36-45 años | 46-55 años |
| Investigaciones de grupos universitarios | 1 16,67% | 3 27,27% | 4 44,44% |
| Publicaciones del Instituto de la Mujer | 5 83,33% | 5 45,45% | 6 66,67% |
| Recomendaciones Admin. educativas | 4 66,67% | 7 63,64% | 6 66,67% |
| Recomendaciones internacionales | 0 0,00% | 0 0,00% | 3 33,33% |

Pero no se trata sólo de conocer, sino de utilizar. Cuando se pregunta a redactores/as y supervisores/as en qué medida siguen este tipo de documentos se hace evidente la distancia entre ambas variables: las investigaciones de grupos universitarios, que son conocidas por el 30,77% de la muestra, son seguidas siempre o casi siempre únicamente por el 3,85%. Del mismo modo, las orientaciones emitidas por el Instituto de la Mujer y las Administraciones educativas, a pesar de ser conocidas por más del 60% de las personas encuestadas, se siguen (siempre o casi siempre) en el 19,23% y 34,62% de los casos, respectivamente (Gráfico 17).

Para cualquiera de las opciones analizadas, destaca el amplio porcentaje de personas que, independientemente de la naturaleza del documento, afirma seguir las recomendaciones sólo “a veces”: alrededor de un 20-30% de las y los encuestados seleccionaron esta opción de respuesta al margen del tipo de documento por el que se preguntaba (Gráfico 17). El caso más llamativo fue el relativo a las publicaciones del Instituto de la Mujer, pues a pesar de ser documentos conocidos por un amplio porcentaje de las personas encuestadas, un 57,69% de la muestra dice no seguirlas nunca o casi nunca. Las orientaciones elaboradas por las administraciones educativas, sin embargo, aparecen como las

más seguidas de entre todas las alternativas propuestas: cerca de un 35% de la muestra dice seguirlas siempre o casi siempre (Gráfico 17).

Gráfico 17. Sistemática con la que se atiende a la igualdad



Al relacionar la frecuencia de utilización de los documentos de mayor difusión (los elaborados por el Instituto de la Mujer y los emitidos por las Administraciones educativas) con el perfil y el sexo de las y los encuestados, se obtiene que éstos afirman seguirse en mayor medida (siempre o casi siempre) por redactores/as que por supervisores/as, y por mujeres que por hombres (Tabla 45).

Tabla 45. Porcentaje de personas que contestan “siempre o casi siempre”, según perfil profesional y sexo

| TIPOS DE DOCUMENTOS | PERFIL | | SEXO | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Redacción | Supervisión | Hombres | Mujeres |
| Publicaciones del Instituto de la Mujer | 2 33,34% | 3 15,00% | 1 10,00% | 4 25,00% |
| Recomendaciones Admin. educativas | 3 50,00% | 6 30,00% | 2 20,00% | 7 43,75% |

Con respecto al tamaño editorial, y con independencia del tipo de documento (publicaciones del Instituto de la Mujer y recomendaciones de las Administraciones educativas), las editoriales de tamaño pequeño son las que afirman seguir en mayor medida las distintas orientaciones, sensiblemente por encima de las de tamaño mediano y, especialmente, de los grandes grupos editoriales (Tabla 46).

Tabla 46. Porcentaje de personas que contestan “siempre o casi siempre”, según tamaño editorial

| TIPOS DE DOCUMENTOS | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|---|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| Publicaciones del Instituto de la Mujer | 3 42,86% | 2 20,00% | 0 0,00% |
| Recomendaciones Admin. educativas | 4 57,15% | 4 40,00% | 1 11,11% |

Por último, cuando se solicita a las personas encuestadas que detallen, si lo recuerdan, cuál fue el último documento relativo al tema de la igualdad en los libros de texto y ajeno a la editorial que consultaron, sólo 4 redactores/as y 4 supervisores/as contestan a la pregunta. Sus respuestas evidencian una amplia variabilidad en cuanto a la naturaleza y la fuente de los documentos, pues se destacan desde disposiciones legales hasta recomendaciones elaboradas por administraciones educativas o el Instituto de la Mujer, así como otros recursos como la página del Instituto Nacional de Estadística (Tabla 47).

Tabla 47. Últimos documentos consultados

| | Recomendaciones de instituciones y organismos | Documentos legales | Otros |
|-----------------|--|--|--|
| Redactor/a 1 | Instituto de la Mujer: cuadernos de educación no sexista | | |
| Redactor/a 2 | | Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació): currículo de las diferentes etapas educativas | |
| Redactor/a 3 | Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica: Políticas de uso de linguaxe non discriminatorio nos contidos (documento sobre sexismo lingüístico, social y utilización de imágenes). | | |
| Redactor/a 6 | | Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres | |
| Supervisor/a 9 | | Currículo de mínimos de la ESO | |
| Supervisor/a 14 | | Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres | |
| Supervisor/a 17 | Educastur (Consejería de Educación y Ciencia): documento para fomentar la igualdad de género | | |
| Supervisor/a 19 | | | INE: mujeres y hombres en España. Indicadores relevantes en cuestiones de género |

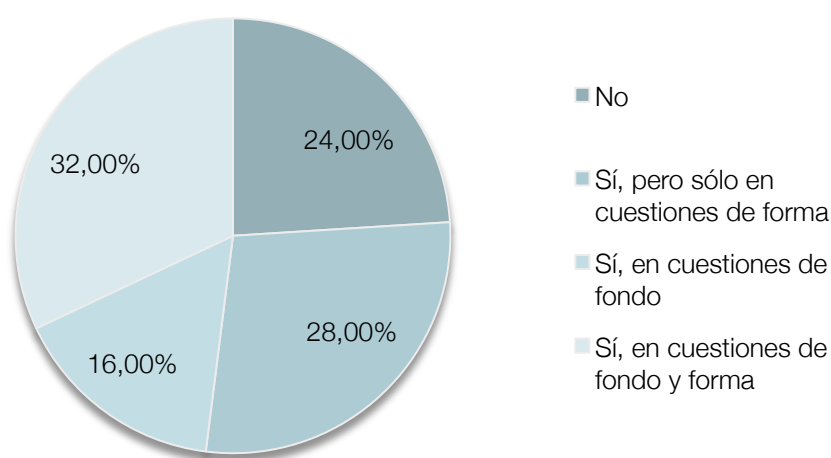
4.5 Variable de estudio III: Actitudes y opiniones

4.5.1 Opinión acerca de la pervivencia de sexismo en los libros de texto

Al sondear la opinión de las y los participantes al respecto de la pervivencia de sexismo en los actuales libros de texto, un 24% de las personas encuestadas consideró que no existe, a nivel global (es decir, más allá de los libros de la

propia editorial), sexismo en los manuales escolares. El 76% restante opinó que sí existe sexismo, aunque a distintos niveles: el 28% piensa que sólo se da en cuestiones de forma, frente al 16% que cree que los sesgos perviven en cuestiones de fondo. Ante estas posturas, un 32% de las y los encuestados expresaron que el sexismo en los manuales escolares puede observarse actualmente a ambos niveles (Gráfico 18).

Gráfico 18. Opinión sobre la pervivencia de sexismo en los libros de texto



Con respecto a la variable sexo, se observa que las mujeres encuestadas tienden a pensar que existe más sexismo que sus compañeros. De hecho, hasta un 44,44% de los hombres respondió que los manuales escolares no son sexistas, frente al 12,50% femenino. Entre ellas, la suma de quienes opinan que existen aún sesgos en cuestiones de fondo, o en cuestiones de fondo y forma llegó hasta el 62,50% (porcentaje que contrasta con el 22,00% masculino). En suma, las mujeres encuestadas sostuvieron en mayor medida que los hombres que los progresos que hasta ahora se han llevado a cabo para superar los sesgos sexistas de los manuales, o bien se han centrado fundamentalmente en cuestiones de forma, o son insuficientes en ambos sentidos (Tabla 48).

Tabla 48. Opinión sobre la pervivencia de sexismo, según sexo

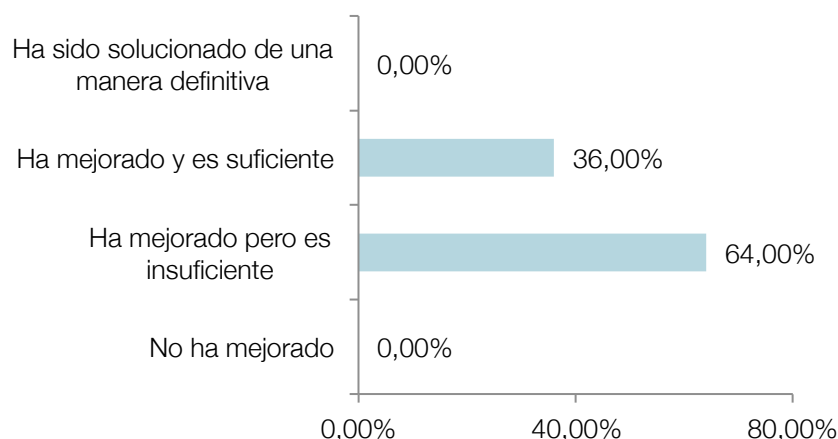
| PERVIVENCIA DE SEXISMO | SEXO | |
|------------------------------------|-------------|-------------|
| | Hombres | Mujeres |
| No | 4 44,44% | 2 12,50% |
| Sí, en cuestiones de forma | 3 33,33% | 4 25,00% |
| Sí, en cuestiones de fondo | 0 0,00% | 4 25,00% |
| Sí, en cuestiones de fondo y forma | 2 22,22% | 6 37,50% |

Además del sexo, el análisis estadístico reveló diferencias técnicamente significativas al considerar la variable antigüedad. En concreto, los datos parecen indicar que aquellas personas que llevan más años ejerciendo su cargo tienen una actitud más conservadora hacia el sexismo en los libros de texto. Todas las personas encuestadas que habían ejercido su profesión durante más de 16 años contestaron que no existe actualmente sexismo en los libros de texto, o bien que éste solamente pervive en cuanto a cuestiones de forma. El grupo que parece ser más consciente de la necesidad de seguir avanzando en la inclusión de la igualdad en los manuales escolares es el de antigüedad media (entre 6 y 15 años). En este conjunto de personas, el 71,43% opinó que es necesario avanzar en cuestiones de fondo o de fondo y forma. Por su parte, el grupo más heterogéneo es el de menor antigüedad, pues sus respuestas van tanto en una dirección como en otra: el 28,57% afirmó que no existe actualmente sexismo en los libros de texto, y el 35,71% opinó que existe tanto en cuestiones de fondo como de forma (Tabla 49).

Tabla 49. Opinión sobre la pervivencia de sexismo, según antigüedad

| PERVIVENCIA DE SEXISMO | ANTIGÜEDAD | | |
|------------------------------------|-----------------|-------------------|--------------------|
| | Menos de 5 años | Entre 6 y 15 años | Entre 16 y 25 años |
| No | 4 28,57% | 1 14,29% | 1 25,00% |
| Sí, en cuestiones de forma | 3 21,43% | 1 14,29% | 3 75,00% |
| Sí, en cuestiones de fondo | 2 14,29% | 2 28,57% | 0 0,00% |
| Sí, en cuestiones de fondo y forma | 5 35,71% | 3 42,86% | 0 0,00% |

Otra forma de sondear la opinión sobre la presencia de sexismo en los actuales libros de texto se obtuvo al plantear a las y los encuestados/as su parecer al respecto del grado en el que se ha completado o no el proceso de inclusión del principio de igualdad en los libros de texto, a un nivel general. En este aspecto, las respuestas se concentraron en las opciones intermedias. Ninguna persona contestó que el problema del sexismo no ha mejorado en los últimos años, ni tampoco que ha sido solucionado de una manera definitiva. En su conjunto, la totalidad de la muestra reconoció que se han logrado avances, pero mientras el 36% afirmó que las mejoras son suficientes, el 64% restante opinó que, a pesar de los progresos conseguidos, aún quedan aspectos susceptibles de ser mejorados (Gráfico 19).

Gráfico 19. Opinión sobre el proceso de inclusión de la igualdad

Al igual que en el caso anterior, la variable antigüedad está asociada a una respuesta más conservadora con respecto a la opinión sobre presencia de sexismo en los manuales escolares. En este caso, se observan dos grupos con patrones de respuesta claramente diferenciados: uno, el formado por las personas que llevaban más de 16 años ejerciendo su cargo, y otro el de aquellas otras con una experiencia inferior a 15 años. Si las primeras contestaron, en el 75% de los casos, que el proceso de inclusión del principio de igualdad en los libros de texto ha mejorado y es suficiente, el segundo grupo opinó, en semejante proporción (71,43%) que los avances son incompletos (Tabla 50).

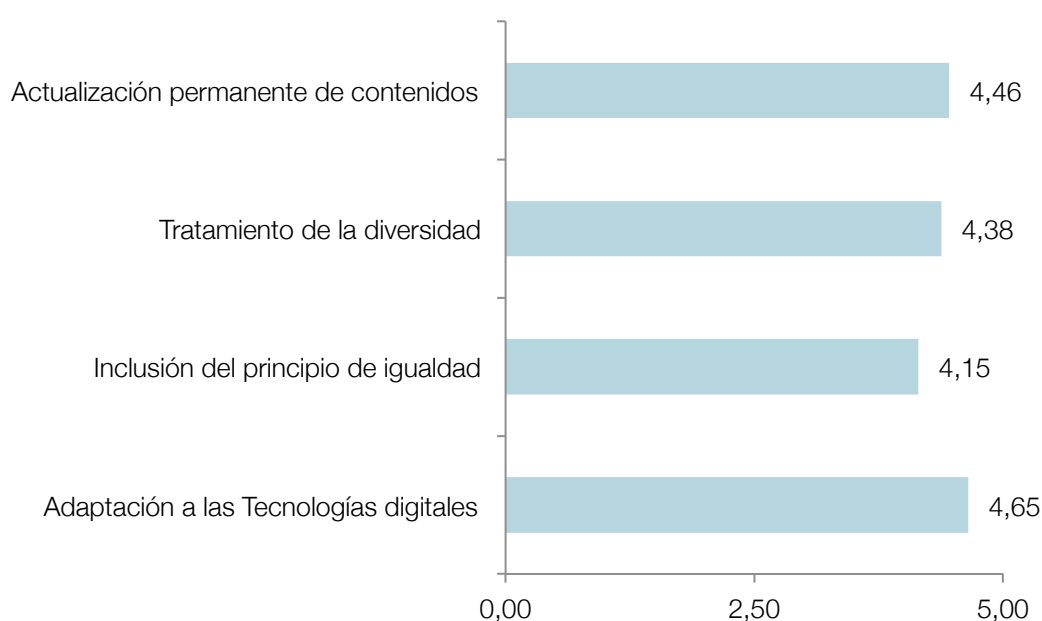
Tabla 50. Opinión sobre el grado de logro de la inclusión, según antigüedad

| PROCESO DE INCLUSIÓN | ANTIGÜEDAD | | |
|----------------------------------|-----------------|-------------------|--------------------|
| | Menos de 5 años | Entre 6 y 15 años | Entre 16 y 25 años |
| Ha mejorado pero es insuficiente | 10 71,43% | 5 71,43% | 1 25,00% |
| Ha mejorado y es suficiente | 4 28,57% | 2 28,57% | 3 75,00% |

4.5.2 Importancia concedida a la mejora de los libros de texto en relación con la igualdad

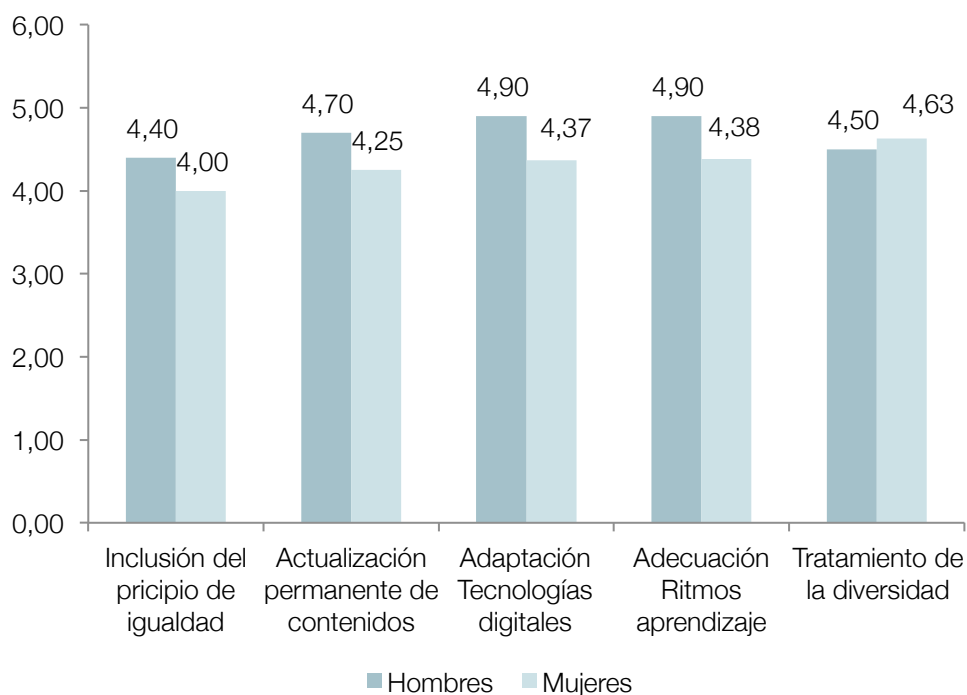
En relación con otros retos a los que se enfrentan actualmente los manuales escolares, la importancia que se concede a la mejora de la inclusión de la igualdad en los libros de texto se juzga similar a la del resto de desafíos. De hecho, la mayoría de las personas encuestadas concedió mucha relevancia a todas y cada una de las cuestiones planteadas, sin apenas distinción. En una escala de valoración tipo Likert (donde 0 es *nada importante* y 5 *muy importante*), todas las opciones recibieron una puntuación media superior a los 4 puntos, es decir, fueron juzgadas como *bastante* o *muy importantes*. Aunque las diferencias fueron escasas, la puntuación media otorgada a cada reto permite afirmar que, de entre los cuatro presentados, la inclusión del principio de igualdad es el que recibe una puntuación más baja (4,15 puntos), frente a la adaptación a las tecnologías digitales (4,65 puntos), que se juzga como el desafío más importante al que se enfrentan en la actualidad los manuales escolares (Gráfico 20).

Gráfico 20. Importancia percibida de los distintos retos a los que se enfrenta el libro de texto (puntuación media)



Al analizar las puntuaciones que asigna cada sexo a las diferentes alternativas, se observa que, en general, los hombres tendieron a puntuar ligeramente por encima que las mujeres, es decir, concedieron mayor importancia a prácticamente todos los retos planteados. A pesar de que, como ya se mencionó anteriormente, para ambos sexos, el aspecto al que comparativamente se otorgó una menor puntuación fue precisamente el que tiene que ver con la inclusión de la igualdad en los libros de texto, mujeres y hombres difieren al valorar cuál es la cuestión más importante a la que se enfrentan en la actualidad los manuales escolares. De este modo, mientras que ellos señalan como más urgente la adaptación a las tecnologías digitales y la adecuación a los diferentes ritmos de aprendizaje, las mujeres otorgaron mayor puntuación al tratamiento de la diversidad cultural, racial y afectivo-sexual (Gráfico 21).

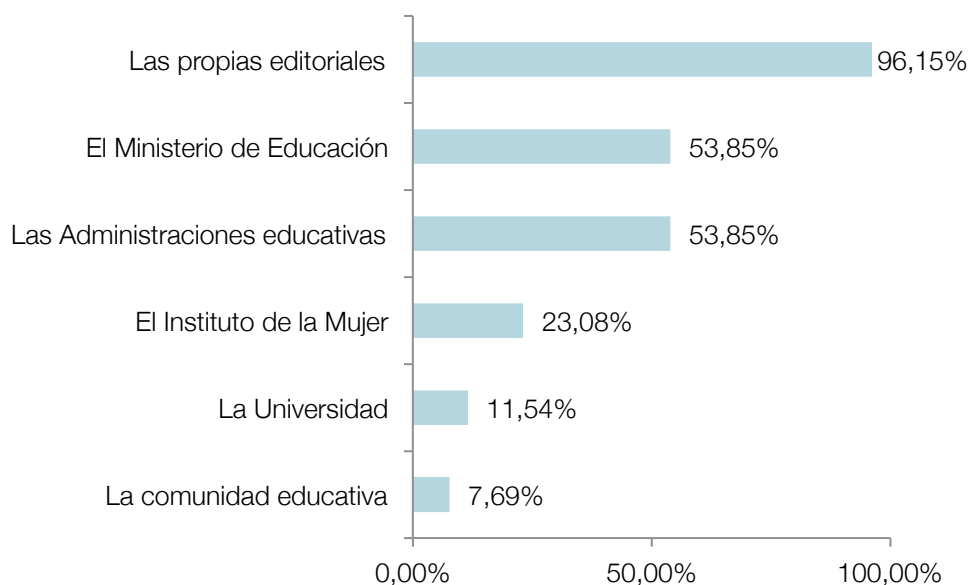
Gráfico 21. Puntuación media otorgada a cada reto, por sexo



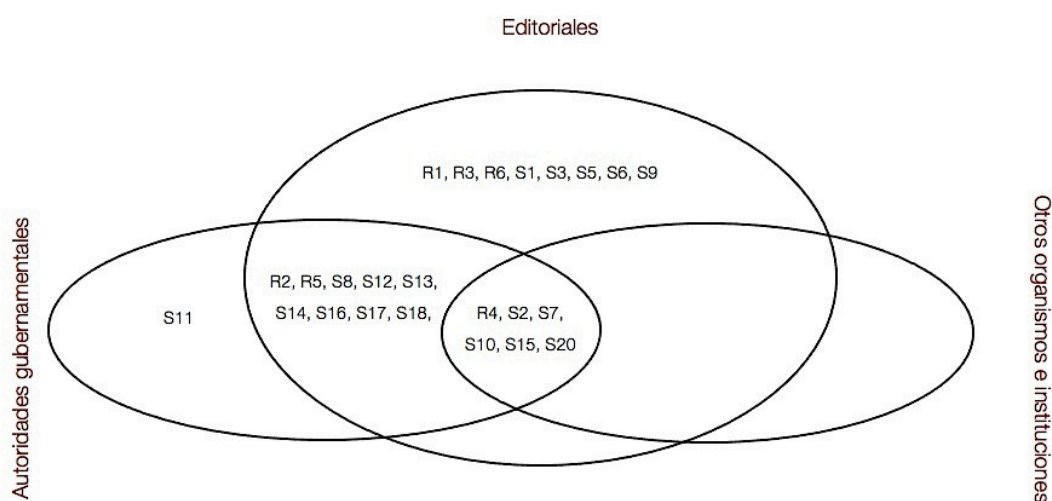
4.5.3 Aceptación de la existencia de mecanismos de control/supervisión

Cuando se pregunta a las personas encuestadas quién o quiénes deberían encargarse de velar por la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto, se hace patente el acuerdo a la hora de señalar a las propias editoriales como responsables de esa vigilancia: el 96,15% de la muestra coincidió en afirmar que son las propias empresas las que deben garantizar que se incluya la igualdad en sus libros de texto de una manera efectiva.

Sin embargo, no son sólo ellas los únicos agentes a los que se otorga responsabilidad en el asunto. Aunque en menor proporción, más de la mitad de la muestra afirmó la responsabilidad del propio Ministerio de Educación y de las Administraciones educativas a la hora de velar por la inclusión de la igualdad en los libros de texto. Un 23,08% apuntó también al Instituto de la Mujer, y más testimonialmente apareció la responsabilidad de las propias universidades (11,54%). Por último, dos personas aludieron a la comunidad educativa en su conjunto (centros, profesorado y padres y madres), como encargados de denunciar el sexismo en los manuales escolares y de velar por su eliminación (Gráfico 22).

Gráfico 22. Porcentaje de personas a favor de la responsabilidad de distintos agentes

A tenor de lo anterior, se infiere que mientras algunas personas proponen modelos de responsabilidad única, en los que un solo agente (a menudo las propias editoriales) es el encargado de vigilar y eliminar el sexismo en los libros de texto, otras apuestan por fórmulas conjuntas, donde la responsabilidad se reparte entre distintos organismos e instituciones que, junto con las editoriales (o, en ocasiones, sin ellas), habrían de asumir competencias en el asunto (Figura 21).

Figura 21. Modelos de control/responsabilidad del libro de texto

La consideración de que son sólo las editoriales las responsables de vigilar la atención a la igualdad en los libros de texto fue defendida por el 32% de la muestra. Es decir, prácticamente un tercio de las personas que participaron en la investigación se mostraron a favor de un modelo en el que son, única y exclusivamente las propias empresas quienes deben velar por la igualdad en sus publicaciones. Algunos de los argumentos que sirvieron para justificar esta postura aluden a la independencia de la editorial (Figura 22); al pensamiento neoliberal según el cual es el propio mercado el que controla y regula esta cuestión, al desestimar aquellos libros que son sexistas (Figura 23); a la desconfianza sobre las propias recomendaciones, que se tildan de excesivas (Figura 24); y al rechazo frontal a cualquier política de control por parte de las autoridades gubernamentales (Figura 25).

Figura 22. Argumentos a favor de la independencia editorial

- Supervisor/a 3: *“Debe ser una decisión editorial”.*
- Supervisor/a 5: *“Las propias editoriales ya se preocupan por esta cuestión”.*

Figura 23. Argumentos a favor de la responsabilidad del mercado

- Redactor/a 1: *“Si un libro de texto no respeta el principio de igualdad el mercado lo rechazará y será el mejor control. El profesorado discrimina si un libro atenta contra la igualdad de género y lo rechaza”.*
- Supervisor/a 1: *“No debe existir un control externo. Si un texto no incluye el principio de igualdad, deben ser los usuarios quienes lo rechacen”.*
- Supervisor/a 12: *“No, creo que este tipo de controles han de hacerse desde las propias editoriales, ha de estar presente en la capacitación de los editores del mismo modo que está en su perfil la capacitación científica y didáctica. Serán después los profesores, desde la libertad de elección de textos escolares los que evalúen si efectivamente se responde a las necesidades educativas que ha de tener la publicación”.*

Figura 24. Argumentos sobre la desconfianza de las recomendaciones

- Supervisor/a 3: *“A veces se meten demasiado en temas que consideran sexistas y no lo son, por ejemplo la utilización del género en la lengua española”.*

Figura 25. Argumentos en contra de las políticas de control gubernamental

- Supervisor/a 9: *“Creo que cualquier regulación en este sentido de la administración pública supondría un menoscabo en la libertad de criterio de los autores. No necesitamos a “papá” estado para saber lo que está bien y lo que está mal”.*

Compartiendo esa visión de responsabilidad única, una de las personas encuestadas señaló que, lejos de estar en mano de las editoriales, la tarea de velar por la efectiva inclusión de la igualdad en los manuales debería ser asumida en exclusiva por el Ministerio de Educación y las Administraciones educativas. En palabras del propio encuestado/a, este hecho supondría una ayuda para las empresas de menor tamaño, que no cuentan con las herramientas necesarias para vehicular esas demandas (Figura 26).

Figura 26. Argumentos a favor del control gubernamental

- Supervisor/a 11: *“Las editoriales pequeñas que no estamos especializadas en la edición de libros de texto exclusivamente no tenemos herramientas para estar al tanto y tener en cuenta del modo más adecuado el principio de igualdad en los libros de texto. Nosotros revisamos y corregimos los textos de una forma ortotipográfica procurando cuidar la edición en cuanto a erratas de todo tipo, pero no incidimos en los contenidos porque respetamos y confiamos en los criterios de los autores”.*

A pesar de lo anterior, el modelo que contó con más apoyos fue una opción combinada en la que la responsabilidad de la inclusión de la igualdad en los libros de texto recae sobre las editoriales en coordinación con otras autoridades y/o instituciones. Aunque con diferencias en cuanto al número y a la naturaleza de los entes implicados, un 64% de las personas encuestadas propuso modelos de responsabilidad compartida, en los que las empresas editoras habrían de recibir el apoyo de otras instancias de cara a asegurar la inclusión de la igualdad en los libros de texto.

De entre esas opciones, el modelo más elegido fue aquél en el que los organismos gubernamentales (Ministerio de Educación y/o Administraciones educativas) intervienen en el proceso para asegurar la superación del sexismo y la inclusión efectiva de la igualdad en los manuales. Las personas defensoras de esta fórmula argumentaron que sólo de este modo se conseguiría la unificación de criterios, e incluso señalaron la responsabilidad de la administración central en el asunto (Figura 27).

Figura 27. Argumentos a favor de la responsabilidad de la administración central

- Supervisor/a 13: “[La implicación del Ministerio de Educación] *sería una manera de controlar centralmente que se trate este tema igual en todos los territorios*”.
- Supervisor/a 18: “*Sí, la administración central debe de garantizar los mismos criterios para todo el territorio*”.

A pesar de ello, el término “control” sigue provocando muchas suspicacias incluso entre quienes defienden este modelo. Constantemente aparecieron comentarios que matizaban la intervención administrativa a una mediación de carácter no impositivo (Figura 28).

Figura 28. Argumentos que matizan la intervención gubernamental

- Supervisor/a 17. *“Simple mecanismo de control pero sin imposición. La igualdad se basa en la naturalidad”.*
- Supervisor/a 19. *“Una cosa es el control y otra la recomendación. Estamos concienciados sobre la importancia de este asunto.”*

Más allá de esta opción, algunas personas plantearon una fórmula alternativa en la que se amplía la participación a otros organismos como el Instituto de la Mujer y las propias universidades. Para justificar este modelo se argumentó que la garantía de la igualdad debería convertirse en una responsabilidad compartida por el máximo de agentes posible. Otros/as participantes pusieron de manifiesto las dificultades de las editoriales para satisfacer todas las demandas que se les exigen, para las que no cuentan con los apoyos necesarios (Figura 29).

Figura 29. Argumentos a favor del establecimiento de recomendaciones que sirvan de guía o ayuda a las editoriales

- Redactor/a 4: *“Se deberían establecer una serie de criterios y acciones de comunicación que, por lo menos, hicieran plantearse a las propias editoriales, y a los agentes sociales en general, su propia actividad en este sentido: cuestionarios para evaluar la inclusión de este principio en manuales, libros y publicaciones, plantillas sobre las que trabajar, etc., de tal manera que se asimilara el principio de igualdad naturalmente, sin imposiciones”.*
- Supervisor/a 2: *“Considero que el material didáctico es importantísimo para una Sociedad Sana. La Labor Editorial es comparable a la de las Empresas Farmacéuticas. Lástima que la producción pedagógica no interese, no estamos de moda. No sé cuánto duraremos en la producción editorial. Para esta sociedad actual, las editoriales somos ladrones que roban a las débiles economías familiares. Los libros son carísimos, pero han de tratarlo todo y ser PERFECTOS. ¡Con infinitas exigencias, y sin ninguna ayuda!”.*

4.5.4 Legitimación de diferentes opciones de control/supervisión

En este punto, se preguntó a los/as encuestados/as por el grado de acuerdo o de desacuerdo con determinadas opciones de control y supervisión, que variaban desde la responsabilidad editorial hasta la supervisión de los libros de texto, el asesoramiento a las editoriales e incluso la vuelta al antiguo mecanismo de aprobación administrativa previa.

Según muestran los datos, la inmensa mayoría de las y los participantes se mostraron de acuerdo con la necesidad de que la propia editorial genere mecanismos internos que aseguren la efectiva inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto (afirmación con la que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo el 92,31% de las personas encuestadas) y vio con recelo el antiguo modelo de aprobación previa de los proyectos editoriales, censurado por un 80,77% de la muestra.

Menos unanimidad apareció al plantear un modelo de supervisión de los textos, fundamentalmente en lo concerniente a la participación de determinados agentes o instituciones: aunque prácticamente el 70% de las personas encuestadas se mostró a favor o muy a favor de que las administraciones educativas supervisen los textos una vez editados, la intervención de los grupos de expertos/as ajenos a la propia editorial parece contar con un menor número de defensores/as. A pesar de ello, más de la mitad de la muestra se muestra a favor o muy a favor de que estos grupos colaboren con las editoriales en la fase de redacción de los libros y/o de que supervisen los textos una vez editados (Gráfico 23).

Gráfico 23. Porcentaje de personas a favor de distintos mecanismos de control/supervisión

La incidencia de las distintas variables de identificación en los perfiles de respuesta arroja algunos patrones interesantes. Para los últimos tres modelos, que son aquellos en los que más diversidad de respuesta existe (supervisión administrativa *a posteriori*; supervisión de expertos/as *a posteriori* y asesoramiento en la redacción), el sexo, la edad y, fundamentalmente, el tamaño de la editorial parecen ser aspectos técnicamente significativos.

Con respecto al sexo, si se tiene en cuenta el porcentaje de hombres y mujeres que se mostraron a favor y totalmente a favor de las alternativas de intervención se observa cómo, para la muestra que participó en el cuestionario, las mujeres como grupo defendieron en mayor medida cada una de las opciones, fundamentalmente las relacionadas con la participación de grupos de personas expertas en la redacción y en la supervisión de los libros de texto (Tabla 51).

Tabla 51. Porcentaje de personas a favor y totalmente a favor de las opciones de intervención, según sexo

| ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN | Hombres | Mujeres |
|--|-------------|--------------|
| Supervisión administrativa | 6 60,00% | 12 75,00% |
| Asesoramiento de grupos de expertos/as | 3 30,00% | 12 75,00% |
| Supervisión de grupos de expertos/as | 3 30,00% | 11 68,75% |

De la misma forma, la edad de las personas encuestadas parece ser otra variable determinante a la hora de mostrarse más o menos a favor de determinados modelos de intervención. En concreto, parece cumplirse que los grupos de menor edad suelen estar más de acuerdo con cada una de las alternativas, especialmente en el caso de la supervisión administrativa a posteriori, que es secundada por el 100% de las personas jóvenes (Tabla 52).

Tabla 52. Porcentaje de personas a favor y totalmente a favor de las opciones de intervención, según grupo de edad

| ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN | 25-35 años | 36-45 años | 46-65 años |
|--|--------------|-------------|-------------|
| Supervisión administrativa | 6 100,00% | 6 54,54% | 6 66,66% |
| Asesoramiento de grupos de expertos/as | 4 66,67% | 6 54,54% | 5 55,55% |
| Supervisión de grupos de expertos/as | 4 66,67% | 5 45,45% | 5 55,55% |

No obstante, la variable más relevante y con más peso estadístico es el tamaño editorial: las empresas más pequeñas parecen ser más receptivas a cualquiera de las opciones planteadas, especialmente a la supervisión de los libros de texto tanto por parte de las administraciones educativas como de grupos de personas expertas en la materia, que son respaldadas por el 100% de quienes desarrollan su labor en este tipo de editoriales. Las editoriales medianas y

los grandes grupos, por el contrario, se muestran más conservadores en este punto, registrando comparativamente menores porcentajes de aceptación de las intervenciones planteadas (Tabla 53). La relación entre la supervisión administrativa y la supervisión de grupos de expertos y el tamaño editorial resultó ser además estadísticamente significativa (Chi cuadrado=0,02 y 0,05, respectivamente).

Tabla 53. Porcentaje de personas a favor y totalmente a favor de la supervisión administrativa, la supervisión de grupos de expertos/as y el asesoramiento de grupos de expertos/as, según tamaño editorial

| ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN | Pequeña | Mediana | Grande |
|--|--------------|-------------|-------------|
| Supervisión administrativa | 7 100,00% | 6 60,00% | 5 55,55% |
| Asesoramiento de grupos de expertos/as | 5 71,43% | 5 50,00% | 5 55,55% |
| Supervisión de grupos de expertos/as | 7 100,00% | 5 50,00% | 2 22,22% |

Incluso para las opciones en las que más unanimidad de respuesta aparecía (la responsabilidad de la editorial a la hora de generar mecanismos internos que aseguren la inclusión de la igualdad en sus manuales y el rechazo al modelo de aprobación previa de los proyectos editoriales), el tamaño editorial juega un papel relevante. Las únicas dos personas que se mostraron en contra de la primera alternativa trabajaban ambas en editoriales de tamaño pequeño. Por su parte, la recuperación del modelo de aprobación previa, que fue vista con gran recelo por las personas que trabajaban en editoriales de tamaño medio y los grandes grupos editoriales, obtuvo un respaldo del 42,86% en las editoriales pequeñas (Tabla 54).

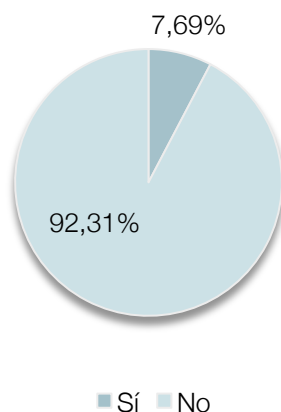
Tabla 54. Porcentaje de personas a favor y totalmente a favor de las opciones de intervención, según tamaño editorial

| ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN | Pequeña | Mediana | Grande |
|---|-------------|---------------|--------------|
| La propia editorial ha de generar mecanismos internos para asegurar la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto | 5 71,43% | 10 100,00% | 9 100,00% |
| El Ministerio de Educación/las administraciones educativas han de aprobar los proyectos editoriales antes de ser editados | 3 42,86% | 1 10,00% | 1 11,11% |

4.6 Variable de estudio IV: Dificultades

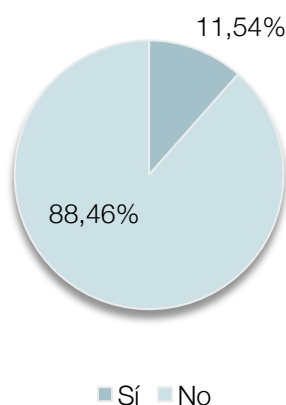
4.6.1 Dificultades asociadas al puesto de trabajo

Frente al abrumador 92,31% de las personas que afirmaron no encontrar dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto a nivel individual, dos participantes (ambas mujeres, de distintos grupos de edad, con diferente perfil profesional y trabajadoras en editoriales de tamaño pequeño y mediano, respectivamente) reconocieron problemas en este punto. En concreto, una de ellas aludió a su nivel formativo (no poseía suficientes conocimientos), mientras que la otra admitió dificultades tanto a nivel de formación como de ejecución (ni creía poseer los conocimientos adecuados ni sabía cómo aplicarlos) (Gráfico 24).

Gráfico 24. Dificultades percibidas a nivel individual

Un patrón de respuesta semejante se obtuvo al preguntar por la existencia de dificultades a nivel de grupo de trabajo. Sólo tres personas del total de las encuestadas (dos mujeres y un hombre, con perfiles diferentes, pertenecientes a grupos de distinta edad y trabajadores todos/as de editoriales de distintos tamaños) admitieron encontrar este tipo de obstáculos en el ejercicio diario de su profesión, frente al 88,46% restante, que contestó negativamente (Gráfico 25).

Al precisar el tipo de dificultad, dos de las tres personas aludieron a la falta de profesionales con formación específica en materia de igualdad y a la ausencia de una percepción común sobre la importancia de lograr la inclusión, mientras que otra apuntó a la inexistencia de criterios y procedimientos unificados sobre cómo trabajar el tema.

Gráfico 25. Dificultades percibidas a nivel de grupo de trabajo

4.6.2 Motivos que condicionan la efectiva inclusión de la igualdad

Cuando se pregunta a las personas encuestadas que valoren en una escala tipo Likert (de 0 a 5 puntos) la importancia de los diferentes motivos que pueden estar obstaculizando la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto, los aspectos a los que, en conjunto, se otorgó una mayor puntuación media fueron la ausencia de directrices específicas sobre cómo lograr la igualdad en los libros de texto y la existencia de otras cuestiones más urgentes por resolver. Menos importancia parecen tener los motivos económicos y estructurales, que apenas obtuvieron una valoración media de un punto (Tabla 55).

Tabla 55. Media y desviación típica de la importancia de los motivos que obstaculizan la inclusión del principio de igualdad

| | Media | Desv. Típica. |
|-------------------------------|-------|---------------|
| Motivos económicos | 0,88 | 1,40 |
| Motivos estructurales | 1,12 | 1,71 |
| No se percibe demanda social | 1,27 | 1,54 |
| Otras cuestiones más urgentes | 2,19 | 1,77 |
| Ausencia de directrices | 2,35 | 1,88 |

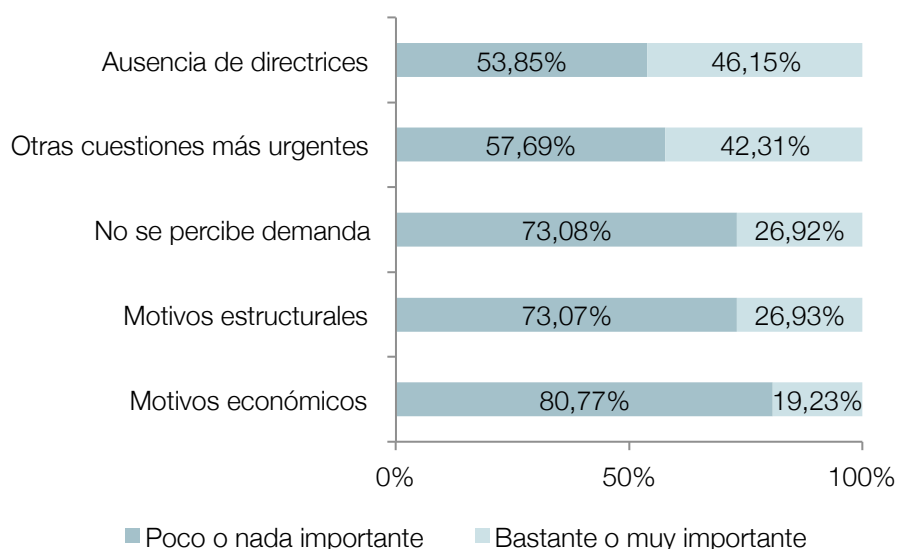
Las bajas puntuaciones medias que obtienen todas las alternativas de respuesta (inferiores en todos los casos a los 2,5 puntos) pueden explicarse por la propia utilización de la media, que, como medida de tendencia central, oculta la desviación de los datos. El recurso a la desviación típica da cuenta de una elevada dispersión, que, en algunos casos, se sitúa cercana a los dos puntos, lo que indica que la distribución de los datos es bastante heterogénea.

Al analizar los datos agrupando las respuestas en dos categorías, “poco o nada importante” y “bastante o muy importante” se matizan algunas de estas cuestiones, y se obtiene un análisis más detallado del comportamiento de la muestra. En concreto, los datos presentan cómo, si bien existe bastante acuerdo a la hora de señalar los motivos económicos como poco o nada importantes (más

de un 80% de la muestra lo cataloga así), no existe tanto consenso a la hora de valorar otras cuestiones. Los motivos estructurales y la ausencia percibida de demanda social aparecen como factores poco relevantes para algo más del 70% de la muestra, si bien una proporción considerable de las y los encuestados los sitúa en el grupo de los bastante o muy importantes (Gráfico 26).

El desacuerdo adquiere mayor intensidad en los motivos relacionados con la ausencia de directrices y la existencia de otras cuestiones más urgentes por resolver. Para ambos factores, el porcentaje de personas que consideraron estas cuestiones poco o nada importantes fue muy parecido al de aquellas otras que, sin embargo, las señalaron como bastante o muy importantes. Lo que pone de manifiesto este análisis es, en suma, el alto grado de desacuerdo entre las personas encuestadas a la hora de señalar determinados factores como relevantes o no (Gráfico 26).

Gráfico 26. Importancia percibida de los motivos que obstaculizan la inclusión de la igualdad efectiva en los libros de texto



Al plantear a las personas encuestadas si, desde su punto de vista, existen otros motivos a parte de los considerados que dificulten en la actualidad la

efectiva inclusión de la igualdad en los manuales escolares, una de ellas matiza la ausencia de demanda social, afirmando la *“falta de convicción por parte de la sociedad a la hora de condenar las actitudes sexistas”*, mientras que otra alerta de la *“dificultad de superar los valores latentes que cada editor/a tiene como simple ciudadano/a, y que actúan sin un control consciente ni racional”*.

4.6.3 Grado de dificultad asociado a las distintas tareas encaminadas a lograr la inclusión

Para matizar la naturaleza de las dificultades con las que pueden encontrarse las y los profesionales de la edición de libros de texto y contrarrestar los efectos de la deseabilidad social (en base a la cual preveíamos una respuesta negativa, como así sucedió, al preguntar por la existencia de este tipo de dificultades), el cuestionario incorporó ítems que solicitaban valorar la ejecución de determinadas tareas específicas como más o menos difíciles. Como sucedió en el caso de la variable anterior, nuevamente aquí el cálculo de las puntuaciones medias destaca por la baja importancia que se otorga globalmente a cada una de las tareas, ninguna de cuyas puntuaciones medias supera siquiera los 3 puntos (en una escala tipo Likert de 0 a 5 donde el valor 3 equivale a “Difícil”). A pesar de ello, tomadas en conjunto todas las respuestas, las tareas que destacan como más complicadas son las que tienen que ver con la aparición equitativa de autoras/es y personajes relevantes, la búsqueda de mujeres en cada una de las materias y la introducción de alternativas al androcentrismo con que están concebidas las distintas disciplinas. La tarea que recibió menor puntuación media fue la aparición equitativa de personajes de ambos sexos, seguida por la construcción de personajes que ofrezcan modelos alternativos a los roles tradicionales masculino y femenino (Tabla 56).

Tabla 56. Media y desviación típica de la dificultad asociada a las distintas tareas relacionadas con la inclusión de la igualdad

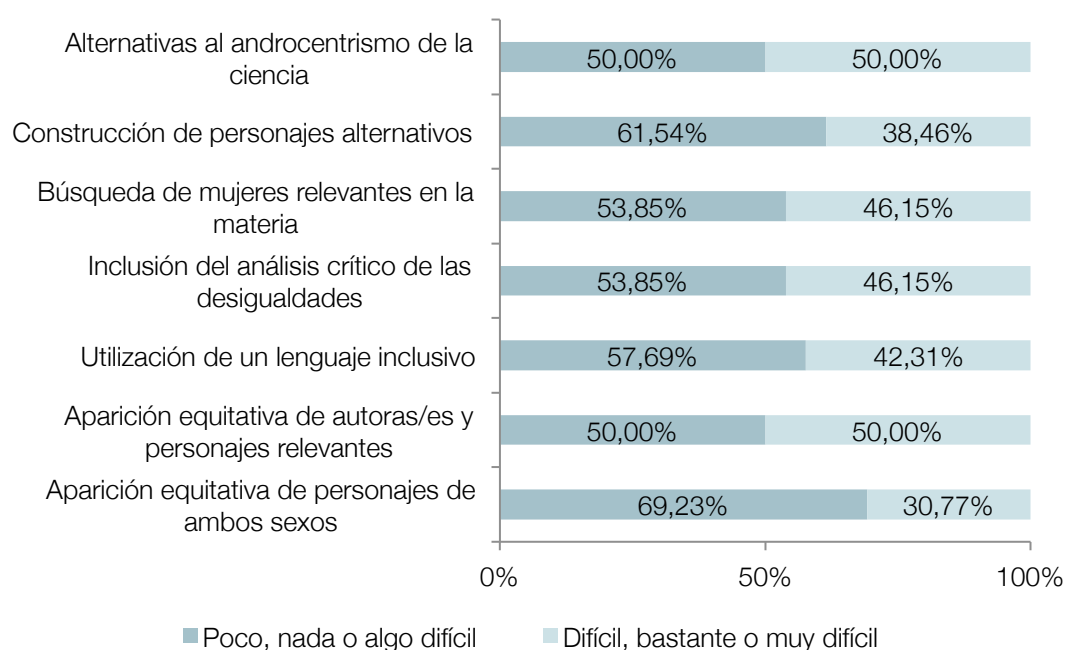
| | Media | Desv. Típica. |
|--|-------|---------------|
| Aparición equitativa de personajes ambos sexos | 1,54 | 1,75 |
| Aparición equitativa de autoras/es y personajes relevantes | 2,69 | 1,44 |
| Utilización de un lenguaje inclusivo | 2,19 | 1,72 |
| Inclusión análisis crítico de desigualdades | 2,00 | 1,55 |
| Búsqueda de mujeres relevantes en la materia | 2,38 | 1,39 |
| Construcción de personajes alternativos | 1,88 | 1,48 |
| Búsqueda de alternativas al androcentrismo de la ciencia | 2,38 | 1,63 |

Al analizar el comportamiento de los datos sin tener en cuenta las tendencias centrales vuelve a constatarse la polarización de las respuestas. Es decir, lo que ocurre nuevamente no es que se haya otorgado una dificultad relativa a cada una de las tareas, sino, muy al contrario, que las y los encuestados asignaron a la vez puntuaciones muy altas y muy bajas a las mismas. La sensibilidad de la media aritmética a estas puntuaciones extremas es el motivo por el cual este descriptivo resulta un indicador tan poco preciso. Cuando se analiza la distribución de las respuestas agrupando las mismas en dos grandes grupos (el porcentaje de sujetos que asignaron a la tarea una dificultad baja o moderada y quienes la juzgaron como difícil o muy difícil) se pone de manifiesto cómo, para la mayoría de las alternativas existen tantas personas que dicen acometerlas con facilidad como aquellas otras a las que les resulta difícil (Gráfico 27).

Salvo en el caso de la aparición equitativa de personajes de ambos sexos y la construcción de personajes alternativos (que aún así resultan tareas complicadas para un 30 y un 40% de la muestra, respectivamente), la búsqueda de alternativas al androcentrismo presente en las distintas disciplinas, la elección de mujeres relevantes en la materia, la introducción del análisis crítico de las desigualdades, la utilización de un lenguaje inclusivo y la aparición equitativa de

autoras/es y personajes relevantes son tareas percibidas de una manera absolutamente desigual: existen porcentajes similares (y, en varios casos, hasta idénticos) de personas que dicen llevar a cabo estas tareas con relativa soltura y aquellas otras para las que les supone una dificultad considerable (Gráfico 27).

Gráfico 27. Dificultad percibida de las distintas tareas asociadas a la introducción de la igualdad en los libros de texto



Por su parte, al considerar las distintas variables de identificación, aparecen algunos matices en las respuestas que hablan de grupos para los que la dificultad percibida de algunas cuestiones es más intensa. Mientras que las mujeres tendieron, en mayor medida que sus compañeros, a valorar como más dificultosa la tarea de encontrar personajes femeninos relevantes en las distintas materias (al 56% lo consideró así, frente al 30% de los hombres), la utilización de un lenguaje inclusivo fue percibida como más difícil por el grupo de los varones (un 70% de los encuestados encontró esta tarea difícil o muy difícil, frente al 25% de las mujeres) (Tabla 57).

Tabla 57. Porcentaje de personas que consideran difícil o muy difícil la utilización de un lenguaje inclusivo y la búsqueda de mujeres relevantes, según sexo

| | SEXO | |
|--|-------------|-------------|
| | Hombres | Mujeres |
| Utilización del lenguaje inclusivo | 7 70,00% | 4 25,00% |
| Búsqueda de mujeres relevantes en la materia | 3 30,00% | 9 56,25% |

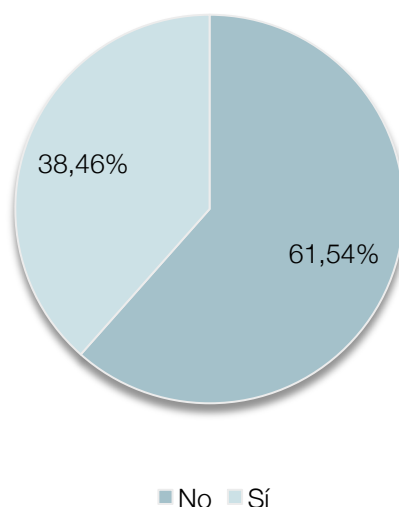
Con respecto a la variable antigüedad, se pone de manifiesto cómo el porcentaje de personas que asoció las tareas con un grado más elevado de dificultad fue mayor en el grupo de profesionales con una experiencia más dilatada en el puesto de trabajo. En torno al 60% de las y los encuestados con una amplia trayectoria profesional juzgó como difícil o muy difícil la utilización de un lenguaje inclusivo en los libros de texto, el análisis crítico de las desigualdades y la construcción de personajes alternativos. De hecho, para las dos primeras variables, se observa una tendencia a asignar más puntuación (y, por tanto, mayor grado de dificultad) a medida que se avanza en la antigüedad: desde porcentajes cercanos al 35% para las personas con menos años en el puesto de trabajo, pasando el 40-50% de las y los profesionales con una experiencia media, hasta el 60% del grupo de mayor antigüedad. Esta progresión también se observa en el caso de la construcción de personajes alternativos, si bien aquí el porcentaje de personas que juzgaron difícil o muy difícil la tarea fue semejante (en torno al 30-35%) para los grupos de experiencia baja y moderada (Tabla 58).

Tabla 58. Porcentaje de personas que consideran difícil o muy difícil la utilización de un lenguaje inclusivo, la inclusión del análisis crítico de las desigualdades y la construcción de personajes alternativos, según antigüedad

| | ANTIGÜEDAD | | |
|---|-----------------|-------------------|--------------------|
| | Menos de 5 años | Entre 6 y 15 años | Entre 16 y 25 años |
| Utilización de un lenguaje inclusivo | 5 35,71% | 4 42,86% | 3 60,00% |
| Inclusión del análisis crítico de las desigualdades | 5 35,71% | 4 57,14% | 3 60,00% |
| Construcción de personajes alternativos | 5 35,71% | 2 28,57% | 3 60,00% |

4.6.4 Dificultad percibida del uso de un lenguaje inclusivo

Con respecto al empleo del masculino plural como forma recurrente en la redacción de los libros de texto, ésta afirma ser una práctica común para prácticamente el 40% de las personas que respondieron al cuestionario. Frente a ese porcentaje, el resto de profesionales afirmó ni usarlo (en el caso de los/as redactores/as) ni autorizarlo (en el caso de los/as supervisores/as) (Gráfico 28).

Gráfico 28. Uso del masculino genérico en los libros de texto

Tras relacionar el patrón de respuesta con las variables de identificación, se obtienen algunos resultados cuanto menos interesantes. En primer lugar, el sexo de la persona encuestada no arroja ninguna diferencia ni técnica ni estadísticamente significativa en el patrón de respuesta: hombres y mujeres afirmaron utilizar el masculino genérico en semejante proporción. Sin embargo, otras variables como el perfil profesional o la edad parecen jugar cierto protagonismo en este sentido. Con respecto a la primera, los puestos de redacción afirmaron emplear el masculino genérico en menor medida que los de supervisión (un 16% frente a un 45%) (Tabla 59). En lo relativo a la variable edad, son las personas más jóvenes quienes niegan su utilización con mayor contundencia. Si bien en el resto de grupos (fundamentalmente en el de los 36 a 45 años) la respuesta aparece polarizada (el porcentaje de quienes afirman emplear y no emplear el masculino genérico es semejante), la mayoría de las personas jóvenes se sitúan claramente en contra de su uso (Tabla 60).

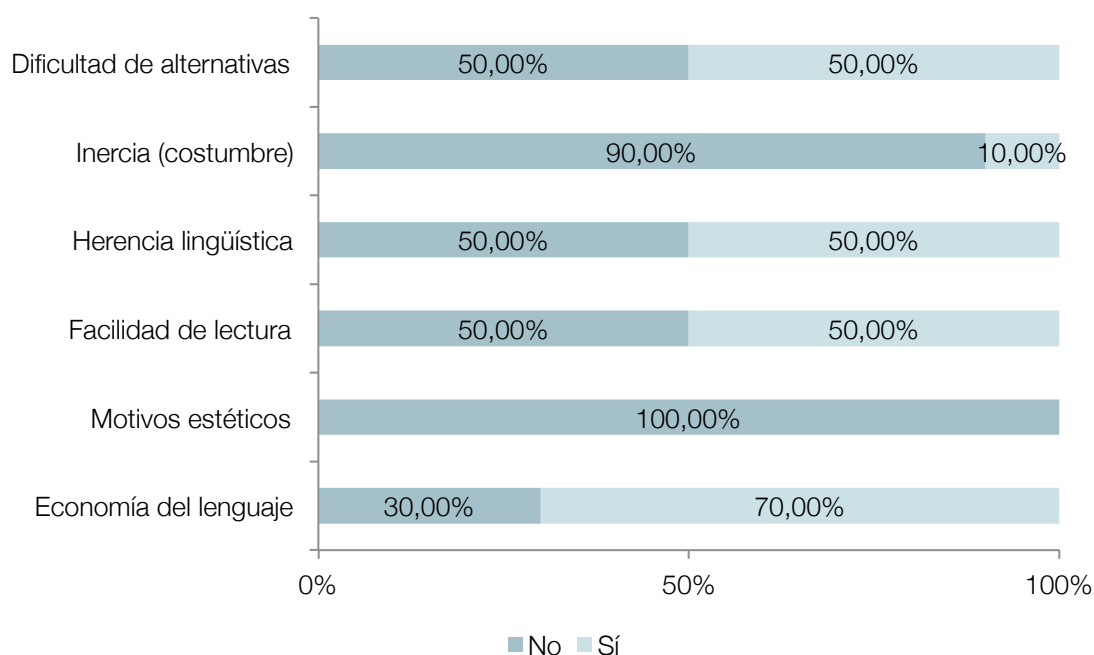
Tabla 59. Uso del masculino genérico, según perfil profesional

| UTILIZACIÓN DEL MASCULINO GENÉRICO | PERFIL | |
|---------------------------------------|-------------|--------------|
| | Redacción | Supervisión |
| No | 5 83,33% | 11 55,00% |
| Sí | 1 16,67% | 9 45,00% |

Tabla 60. Uso del masculino genérico, según grupo de edad

| UTILIZACIÓN DEL MASCULINO GENÉRICO | GRUPO DE EDAD | | |
|---------------------------------------|---------------|-------------|-------------|
| | 25-35 años | 36-45 años | 46-65 años |
| No | 5 83,33% | 5 45,45% | 6 66,67% |
| Sí | 1 16,67% | 6 54,55% | 3 33,33% |

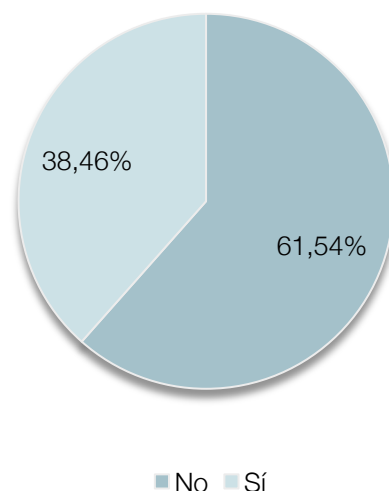
¿Por qué motivos se mantiene el empleo del masculino plural como forma genérica de referirse a ambos sexos? Al preguntar a las personas que afirmaron utilizarlo por las razones que justificaban su uso, el argumento que más peso pareció tener fue el referido a la economía del lenguaje, seleccionado por el 70% de las y los participantes. La facilidad de lectura, la herencia lingüística y la dificultad de encontrar alternativas mediante el empleo de términos genéricos no sexistas fueron señalados por la mitad de las personas que justificaron su utilización. Ninguna persona argumentó el empleo del masculino genérico a partir de motivos estéticos, y tampoco el peso de la costumbre pareció ser determinante, pues apenas fue seleccionado por un 10% de los/as participantes (Gráfico 29).

Gráfico 29. Motivos que justifican la utilización del masculino genérico

4.7 Variable de estudio V: Demandas

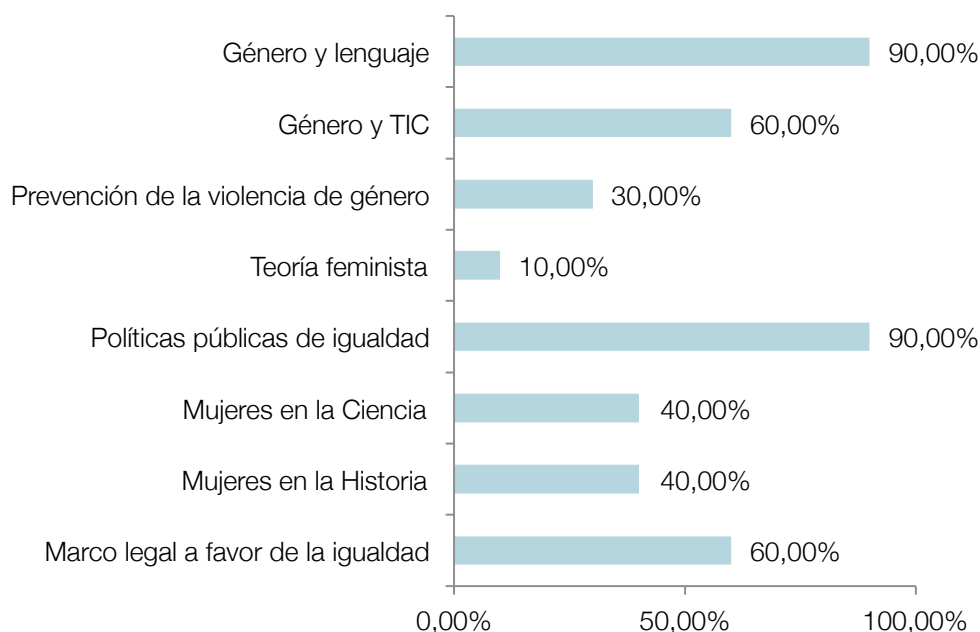
4.7.1 Demandas de tipo formativo

Cerca de un 40% de las personas encuestadas no dudó en responder afirmativamente a la pregunta de si consideraban necesitar formación específica en materia de igualdad de oportunidades (Gráfico 30), porcentaje que se incrementaba considerablemente al analizar los patrones de respuesta en función de algunas de las variables de identificación. Por ejemplo, con respecto al sexo, los datos constatan una mayor demanda formativa por parte de las mujeres: más de la mitad de las encuestadas, hasta un 56,25%, estimó que necesitaba recibir formación específica sobre el tema, frente al 10% masculino (Tabla 61). De hecho, la relación entre sexo y demanda formativa resultó ser estadísticamente significativa (Chi cuadrado= 0,01).

Gráfico 30. Demanda de formación específica en materia de igualdad**Tabla 61.** Demanda de formación en materia de igualdad, según sexo

| DEMANDA FORMATIVA | SEXO | |
|-------------------|-------------|-------------|
| | Hombres | Mujeres |
| No | 9 90,00% | 7 43,75% |
| Sí | 1 10,00% | 9 56,25% |

Además de esta cuestión, se solicitó a las y los participantes que especificaran aquellos aspectos concretos en los que estimaban que debían de ser formados/as. El 90% de quienes contestaron afirmativamente a la pregunta anterior señalaron que necesitaban recibir formación específica sobre las políticas públicas de igualdad y el uso no sexista del lenguaje. Un 60% mencionó asimismo la formación en perspectiva de género en las TIC y acerca del marco legal a favor de la igualdad. Menos demandados fueron los contenidos sobre el papel de las mujeres en la Historia o en la Ciencia (que a pesar de ello fue seleccionado por un 40%), la prevención de la violencia contra las mujeres (30%) y la teoría feminista (10%) (Gráfico 31).

Gráfico 31. Ámbitos formativos demandados

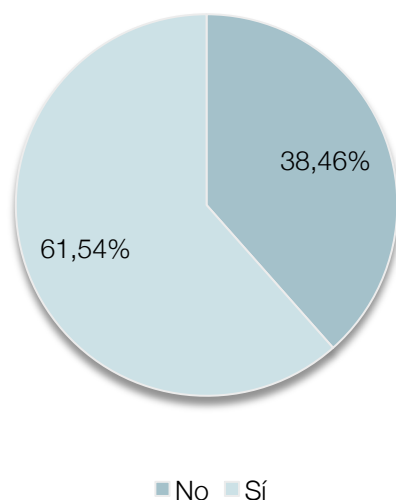
Con respecto a las variables de identificación, los diferentes perfiles profesionales considerados (redacción y supervisión) demandaron ámbitos formativos específicos y diferenciados. Las personas que se encargaban de la redacción de los textos solicitaron en mayor medida formación sobre género y TIC (100%), y sobre el papel de las mujeres en disciplinas académicas concretas, como la Ciencia o la Historia (66,67%). Mientras, los perfiles de supervisión afirmaron mayor necesidad de recibir formación sobre aquellas cuestiones que tienen que ver con las políticas y medidas públicas a favor de la igualdad (100%), y su marco legal (71,43%). El único ámbito formativo que destacó como demandado en una elevada proporción tanto por redactores/as como por supervisores/as fue el uso no sexista del lenguaje, que fue seleccionado en ambos casos por más del 85% (Tabla 62).

Tabla 62. Porcentaje de personas que demandan formación en los diferentes ámbitos, según perfil profesional

| ÁMBITOS FORMATIVOS | PERFIL | |
|--------------------------------------|--------------|--------------|
| | Redacción | Supervisión |
| Marco legal | 1 33,33% | 5 71,43% |
| Mujeres en la historia | 2 66,67% | 2 28,57% |
| Mujeres en la ciencia | 2 66,67% | 2 28,57% |
| Políticas públicas de igualdad | 2 66,67% | 7 100,00% |
| Teoría feminista | 1 33,33% | 0 0,00% |
| Prevención de la violencia de género | 1 33,33% | 2 28,57% |
| Género y TIC | 3 100,00% | 3 42,86% |
| Género y lenguaje | 3 100,00% | 6 85,71% |

4.7.2 Demandas en el avance de la eliminación de los sesgos sexistas

Más del 60% de la muestra encuestada consideró necesario que, de cara al futuro, y con el propósito de eliminar de una manera definitiva el sexismo y el androcentrismo de los libros de texto, se logre articular algún tipo de consenso entre editoriales, instituciones y grupos de expertas/os (Gráfico 32).

Gráfico 32. Necesidad de consenso entre editoriales, instituciones y grupos de expertos/as

A la hora de aprobar este tipo de acciones, determinadas variables de identificación resultaron técnicamente significativas. En relación con el perfil profesional, los datos evidenciaron una postura más favorable por parte del colectivo de supervisores/as, entre los que se mostraron a favor hasta el 70% de la muestra (frente al 30% de los/as redactores/as) (Tabla 63). También el tamaño editorial resultó relevante en este sentido. Concretamente, empresas pequeñas se posicionaron claramente a favor de la búsqueda de consenso (hasta un 85% respondió afirmativamente), mientras que en las editoriales de tamaño mediano y en los grandes grupos editoriales aproximadamente la mitad de los/as profesionales se posicionaron a favor, y la otra mitad, en contra (Tabla 64).

Tabla 63. Porcentaje de personas a favor y en contra de la búsqueda de consenso, según perfil profesional

| NECESIDAD DE CONSENSO | PERFIL | |
|-----------------------|-------------|--------------|
| | Redacción | Supervisión |
| No | 4 66,67% | 6 30,00% |
| Sí | 2 33,33% | 14 70,00% |

Tabla 64. Porcentaje de personas a favor y en contra de la búsqueda de consenso, según tamaño editorial

| NECESIDAD DE CONSENSO | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|-----------------------|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| No | 1 14,29% | 5 50,00% | 4 44,44% |
| Sí | 6 85,71% | 5 50,00% | 5 55,56% |

Al ahondar en el tipo concreto de consenso que se demanda por parte de las editoriales, la fórmula que cuenta con mayor aceptación es la consecución de un acuerdo global entre editoriales, administraciones educativas y grupos de expertos/as, por la que se mostraron a favor el 87,50% de quienes contestaron afirmativamente a la pregunta anterior.

La colaboración entre editoriales y personas expertas en la materia, si bien no llegó a ser defendida por el 40% de las y los encuestados, fue elegida en mayor proporción que el resto de las alternativas, entre las que se contaban el establecimiento de regulaciones a nivel central y autonómico (por las que se mostraron a favor un 25% y un 31,25%, respectivamente) y el pacto entre las propias editoriales, que (con un 18,75% de aceptación) fue la opción de menor preferencia (Gráfico 33).

Gráfico 33. Porcentaje de personas a favor de distintas regulaciones/opciones de consenso

En lo relativo a las variables de identificación, se observaron algunas relaciones técnicamente significativas entre el tamaño editorial y determinados tipos de consenso. La colaboración editorial con grupos de expertos/as fue aceptada en mayor medida por las editoriales de tamaño pequeño. Un 66,67% de los trabajadores/as de estas empresas se mostraron a favor de la medida, frente al escaso 20% que la secundó en las de tamaño mediano y grande. En lo relativo al pacto entre editoriales, aparece la tendencia contraria: fueron las editoriales de tamaño grande las que parecieron más abiertas a esta fórmula (Tabla 65).

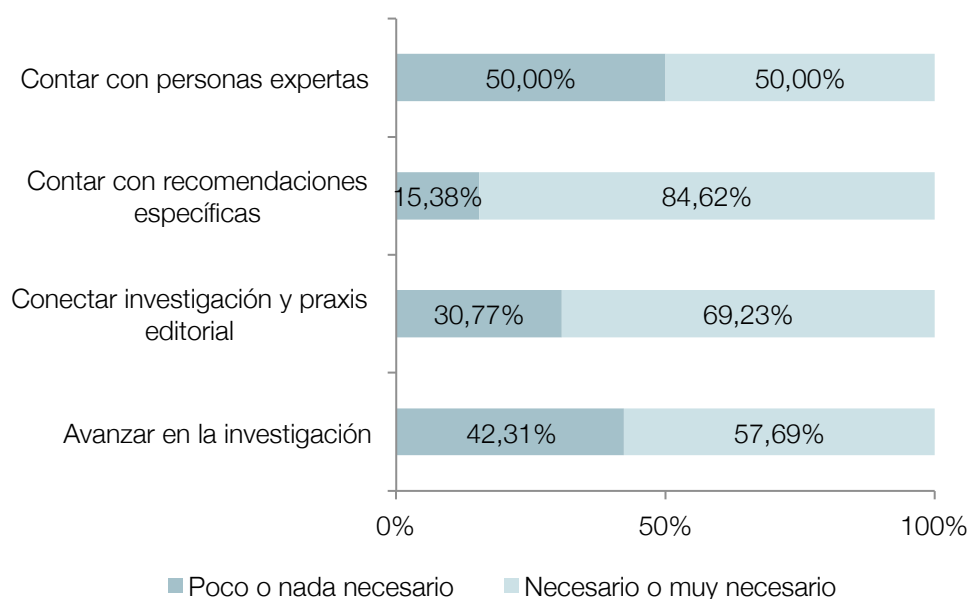
Tabla 65. Porcentaje de personas a favor de la colaboración editorial con grupos de expertos/as y del pacto entre editoriales, según tamaño editorial

| TIPOS DE CONSENSO | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|------------------------------|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| Colaboración con expertos/as | 4 66,67% | 1 20,00% | 1 20,00% |
| Pacto entre editoriales | 1 16,67% | 0 0,00% | 2 40,00% |

Uno de los ítems del cuestionario solicitaba a los/as participantes que definieran las líneas de trabajo en las que a su juicio se debe seguir insistiendo en los próximos años de cara a lograr la efectiva inclusión de la igualdad en los libros

de texto. Sobre este punto, la mayoría de las personas (un 84,62%) consideró necesario o muy necesario que las editoriales cuenten en el futuro con recomendaciones concretas sobre cómo corregir los sesgos detectados e introducir la igualdad en sus manuales. Un porcentaje algo menor de profesionales (69,23%) apostó por la articulación de mecanismos que consigan conectar los resultados de la investigación con la propia praxis editorial. La necesidad de continuar avanzando en la investigación sobre sexismo y libros de texto fue destacada por cerca de un 60% de las y los participantes. Mientras, la alternativa en la que menos acuerdo pareció existir fue la de contar, dentro de las propias editoriales, con personas expertas en la materia, valorada por la mitad de la muestra como necesaria o muy necesaria, y por la otra mitad como poco o nada necesaria (Gráfico 34).

Gráfico 34. Importancia asignada a posibles líneas de trabajo



Al relacionar las variables de identificación con las distintas alternativas de respuesta apenas se obtuvieron relaciones técnicamente significativas. La necesidad de contar con recomendaciones específicas, por ejemplo, contó con un amplio apoyo independiente del perfil profesional, el sexo, la edad, el tamaño editorial o la antigüedad. Sólo en lo relativo a algunas opciones, como la

necesidad de seguir avanzando en la investigación sobre sexismo y libros de texto, o la de contar con personas expertas en la materia dentro de las editoriales, destacan ligeras diferencias en lo relativo al sexo y al tamaño editorial.

En concreto, para la muestra encuestada, las mujeres y las editoriales pequeñas juzgaron ambas medidas como más necesarias. Un porcentaje de encuestadas cercano al 60-70% consideró importante o muy importante continuar los avances en la investigación y se mostró a favor de la presencia en las propias editoriales de personas expertas en igualdad, frente al 30-40% con que sus compañeros secundaron ambas alternativas (Tabla 66). De la misma forma, mientras que más del 70% de las personas que trabajaban en editoriales pequeñas se manifestó a favor o muy a favor de ambas medidas, en las editoriales medianas y grandes el porcentaje de apoyo disminuyó hasta el 30-50% (Tabla 67).

Tabla 66. Porcentaje de personas que consideran necesario o muy necesario avanzar en la investigación y contar con personas expertas en las editoriales, según sexo

| TIPOS DE AVANCES | SEXO | |
|------------------------------|-------------|--------------|
| | Hombres | Mujeres |
| Avanzar en la investigación | 4 40,00% | 11 68,75% |
| Contar con personas expertas | 3 30,00% | 10 62,50% |

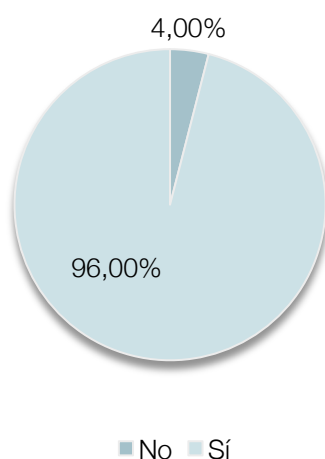
Tabla 67. Porcentaje de personas que consideran necesario o muy necesario avanzar en la investigación y contar con personas expertas en las editoriales, según tamaño editorial

| TIPOS DE AVANCES | TAMAÑO EDITORIAL | | |
|------------------------------|------------------|-------------|-------------|
| | Pequeña | Mediana | Grande |
| Avanzar en la investigación | 6 71,44% | 5 50,00% | 5 55,55% |
| Contar con personas expertas | 6 71,44% | 3 30,00% | 5 55,55% |

4.7.3 Utilidad de las recomendaciones y orientaciones para lograr la igualdad en los libros de texto

La cuestión sobre si la elaboración de un recurso con orientaciones específicas acerca de cómo introducir el principio de igualdad en los libros de texto, sería útil de cara al trabajo diario, evidenció un amplio consenso: hasta el 96% de las personas encuestadas se mostró a favor de esta iniciativa, mientras que sólo una persona la valoró como innecesaria (Gráfico 35).

Gráfico 35. Utilidad de las recomendaciones/guías de buenas prácticas editoriales en relación con la igualdad



Entre las razones a las que las y los profesionales acudieron para justificar la utilidad de tal documento aparecieron la necesidad de contar con un marco de referencia común que sirva de guía a las editoriales; el interés por un recurso que, más allá de cuestiones generales, proporcione recomendaciones concretas y la ayuda que esta herramienta supondría de cara a solucionar errores que, una vez editados los manuales, resultan difícilmente subsanables (Figura 30). Algunas personas plantearon asimismo que un documento de esta naturaleza podría ser usado por las editoriales como material formativo inicial para los y las profesionales que se incorporan a la empresa, e incluso como pautas a incluir dentro de la propia línea editorial (Figura 30).

Figura 30. Argumentos a favor de la utilidad de una guía de buenas prácticas editoriales en relación con la igualdad

- Redactor/a 1: “Ayudaría a tener un marco de referencia”.
- Redactor/a 2: “Hace falta algo más concreto para el sector particular. Las directrices suelen ser muy genéricas y hace falta concretarlas en el caso específico de los libros con que trabajan alumnos y alumnas en los centros educativos”.
- Redactor/a 4: “Cualquier ayuda en este sentido será bienvenida, para conseguir la inclusión. Como redactora trabajo desde mi propia sensibilidad como mujer, pero no es suficiente, ya que estamos llenos de prejuicios aprendidos”.
- Supervisor/a 13: “Sería útil para no caer en errores que después pueden ser insalvables”.
- Supervisor/a 8: “Es interesante tenerlo cuando se incorporan nuevos editores/as al trabajo”.
- Supervisor/a 12: “Sería útil incluirlo dentro de la Línea editorial de la propia organización”.

Finalmente, cuando se solicitó a las personas encuestadas que especificaran el tipo de orientaciones que debería contener un documento de esta naturaleza, las respuestas incidieron fundamentalmente en su carácter práctico: varios/as participantes demandaron que el material incluyera recomendaciones concretas, ejemplos y alternativas sobre casos que aparecen recurrentemente en la elaboración de un libro de texto. Además, se aludió a su brevedad y manejabilidad, solicitando un recurso que vaya de lo general a lo particular, pero que sea breve y de fácil consulta (Tabla 68).

Entre los contenidos concretos sobre los que debería versar el recurso, se mencionaron el tratamiento no sexista de las imágenes, el uso no sesgado de la lengua, las alternativas al discurso androcéntrico, la paridad de autores/as y expertos/as en las distintas materias y la eliminación de roles no sexistas en imágenes y textos. Una persona demandó además el tratamiento del tema del género en los medios de comunicación, difusión y entretenimiento, mientras que

otra solicitó que el material recopilara aquellos recursos que ya han sido elaborados por otros organismos e instituciones y que están disponibles para el trabajo sobre cuestiones específicas (Tabla 68).

Tabla 68. Contenidos y características que deberían tener las recomendaciones emitidas, según las personas encuestadas

| | |
|------------|--|
| Contenidos | <p>Recomendaciones generales y algunas concretas</p> <p>Lenguaje no sexista: palabras o expresiones que deben evitarse y sugerencias para resolver casos concretos</p> <p>Tratamiento no sexista de las imágenes</p> <p>Eliminación de roles sexistas en textos e imágenes</p> <p>Alternativas al discurso androcéntrico</p> <p>Cómo conseguir la paridad de expertos en las distintas materias</p> <p>Recomendaciones de uso con amplia casuística y ejemplos</p> <p>El género en los medios de comunicación, difusión y entretenimiento (publicidad, series, etc.)</p> <p>Recursos disponibles</p> |
| Extensión | Documento breve con propuestas y preceptos básicos, de fácil consulta |
| Objetivos | <p>Que incida en aspectos lingüísticos, sociales y gráficos</p> <p>Que plantee cómo conseguir el equilibrio entre publicaciones no sexistas y conexión con la sociedad, para ser capaces de ofrecer una panorámica abierta de la misma sin mostrar una realidad desenfocada y utópica en exceso.</p> |

5. Interpretación de los resultados

5.1 Características de la muestra y de la población

- Sería interesante comprobar si algunas de las características de la distribución de la muestra aquí presentada se cumplen también para la

población general, fundamentalmente en lo concerniente a la relación entre la variable sexo y otra serie de cuestiones, como son el perfil profesional, la antigüedad o el tamaño de la editorial. En nuestro estudio, por ejemplo, los datos apuntaron a una mayor presencia femenina en grupos editoriales medianos y pequeños y a un porcentaje más elevado de varones en los grandes grupos editoriales. Asimismo, para la muestra encuestada, las mujeres figuraban en mayor medida entre los perfiles de redacción que en los vinculados a la supervisión de los libros de texto, pertenecían a grupos de edad más jóvenes y reunían por lo general una menor experiencia que sus compañeros. Si bien estudios como el de Heras i Trias (1992) ya intentaron determinar la presencia de las mujeres en los equipos editoriales atendiendo al puesto profesional que éstas desarrollaban (esta autora estableció, para el año 1987/88, el porcentaje de mujeres que figuraban como directoras, supervisoras, autoras/redactoras e ilustradoras en un total de siete editoriales⁶⁸), sería recomendable disponer de datos actualizados sobre la participación femenina en el mundo editorial, desagregados en función de nuevas variables, como las consideradas aquí y cualesquiera otras que pudieran resultar relevantes.

5.2 Variable de estudio I

Uno de los objetivos generales que se planteó el presente análisis fue determinar la formación que, en materia de igualdad, tienen las y los profesionales encargados/as de la elaboración de los manuales escolares. Si bien las conclusiones no pretenden ser ni definitivas ni generalizables, parece que, al menos para la muestra encuestada, se cumple que, con respecto a la trayectoria formativa:

⁶⁸ Información más detallada de esta investigación puede consultarse en el capítulo II (epígrafe 4.2.3)

- Apenas una cuarta parte de las personas encuestadas (23%) admiten haber sido formadas, tanto en el marco de su titulación inicial, como a través de cursos y seminarios de formación específica, en contenidos relativos a la igualdad de oportunidades.
- El grupo de personas jóvenes es el que afirma haber recibido una formación inicial más completa en materia de género e igualdad, dato que podría explicarse a partir de la atención prestada en los últimos años a la inclusión de contenidos con perspectiva de género en las titulaciones universitarias, impulsados por la vía normativa través de la aprobación de la *Ley 3/2007, de igualdad efectiva entre mujeres y hombres*⁶⁹ y sus respectivos desarrollos autonómicos.
- El grupo de mujeres parece ser el que ejerce una valoración más crítica sobre la formación recibida en materia de igualdad durante su etapa universitaria. En este sentido, el porcentaje de redactoras y supervisoras que reconoce no haber trabajado contenidos específicos en materia de género resulta claramente superior al de sus homólogos varones, con diferencias que llegan a rozar los treinta puntos porcentuales (87,50% frente al 60%).
- Esta carencia formativa no parece compensarse una vez que las personas acceden al puesto de trabajo. Únicamente una tercera parte de la muestra admite haber recibido formación en materia de igualdad de manos de la editorial para la que trabajan.
- Incluso cuando la editorial proporciona formación específica en materia de igualdad, se pone de manifiesto la falta de sistematicidad que rodea las acciones formativas. La invariable omisión de datos acerca del perfil de los/as formadores/as y la duración de las actividades reflejan, a nuestro

⁶⁹ Al respecto de la educación superior, la Ley establece la inclusión en los planes de estudio de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, así como la creación de postgrados específicos (Artículo 25).

entender, el carácter informal y/o poco planificado de la formación que se suministra. Aunque en general parece que la tendencia más común es recibir la formación de manos de personal propio de la empresa (fundamentalmente responsables de la línea editorial), algunas personas manifestaron abiertamente la ausencia de planes específicos, aludiendo a un tipo de formación que se obtiene en “*el día a día*”, o que incluso se adquiere como resultado de una sensibilidad personal hacia el tema, en ocasiones compartida y puesta en común con otras compañeras y compañeros.

- A pesar de que el grupo más joven, como ya se ha mencionado anteriormente, destaca como el más formado académicamente en materia de igualdad (pues afirma haber recibido más contenidos específicos en sus titulaciones de base), es sin embargo el que refiere una formación más escasa una vez que accede al puesto de trabajo. De hecho, para la muestra encuestada, ninguna persona menor de 35 años afirmó haber recibido formación alguna en materia de igualdad de manos de su editorial. Aunque tal carencia podría justificarse en base a la menor antigüedad de este grupo de profesionales (cabe esperar que las personas más jóvenes sean también las que se incorporaron más recientemente a la empresa, y por tanto, las que menos oportunidades han tenido de formarse), plantea otra cuestión, directamente relacionada con el tipo de formación inicial que, en materia de igualdad, se dedica a los/as nuevos/as empleados/as. En este sentido, el dato podría poner en evidencia la nula o escasa formación que se suministra a las y los profesionales más jóvenes cuando éstos comienzan a trabajar para la editorial, algo que, desde nuestro punto de vista, tiene poco sentido estratégico, pues precisamente es este grupo de profesionales el que llega comparativamente mejor formado en materia de igualdad desde sus titulaciones de base. Muy al contrario, lo que los datos indican es que precisamente a este colectivo se dirigen los menores esfuerzos formativos.

- En relación con el perfil profesional, las editoriales proporcionarían menos formación en materia de igualdad a las personas que se encargan de la redacción de los manuales que a aquellas otras cuya tarea es la supervisión de los mismos. Este dato podría explicarse por el hecho de que, en muchos casos, los/as autores/as de los libros son profesionales ajenos a la propia editorial, razón por la cual las empresas suelen confiar en su criterio y no consideran necesario suministrar formación alguna en la materia.
- También al respecto de la formación en el lugar de trabajo, las mujeres como grupo refieren haber sido menos formadas que lo admitido por sus compañeros. Puesto que parece poco probable que las mujeres, por el simple hecho de serlo, reciban menos formación al respecto de las estrategias para mejorar la igualdad en los libros de texto, este dato podría de nuevo reflejar una valoración femenina más crítica con respecto a su propia formación en la temática que nos ocupa.
- Un último dato interesante con respecto a la formación en el lugar de trabajo alude al tamaño editorial: las personas que trabajan en grandes grupos editoriales manifiestan haber recibido más formación de manos de su empresa (hasta un 67%) que aquellas otras que desarrollan su labor en editoriales medianas (20%) y, fundamentalmente, pequeñas (0%). En vista de que el cuestionario no ha arrojado una menor sensibilidad ni interés por parte de las empresas pequeñas hacia el tema, el hecho de que el tamaño editorial juegue aquí un papel tan relevante podría explicarse a partir de los recursos materiales y humanos con los que cuentan las editoriales: es probable que las de menor tamaño (muchas de las cuales apenas reúnen en su plantilla más de 2 personas), dispongan de menos medios que dedicar a la formación de sus empleados/as.

5.3 Variable de estudio II

Con respecto al proceso de trabajo, el objetivo de la investigación fue extraer información acerca de la atención específica que, en el curso de producción de un libro de texto, se presta en las editoriales a la inclusión de la igualdad. Los resultados obtenidos sugieren que, para la muestra encuestada:

- A pesar de que prácticamente todas las editoriales encuestadas dicen atender específicamente a la inclusión de la igualdad en sus libros de texto (únicamente tres personas respondieron que no se observa este aspecto durante la elaboración de un manual), y que esta vigilancia afirma llevarse a cabo tanto en el proceso de redacción como en el de supervisión, la mayoría de las/os profesionales (hasta el 60%) reconoció la ausencia de perfiles específicos encargados de acometer esta tarea. Incluso en los casos en los que se menciona la existencia de profesionales que en el seno de la editorial asumen la vigilancia de la igualdad, las frecuentes omisiones e incoherencias al definir sus funciones ponen de manifiesto la escasa sistematicidad con la que las mismas están definidas. A tenor de las respuestas recopiladas, parece ser lo más habitual que la responsabilidad de velar por la igualdad, lejos de considerarse un compromiso compartido por todas aquellas personas que intervienen en las distintas fases del proceso de producción de un libro de texto, recaiga exclusivamente sobre la figura del editor/a. De hecho, una única persona de entre toda la muestra encuestada refirió una práctica editorial en este sentido, asegurando que la tarea de atender a la inclusión de la igualdad era compartida por autor/a, corrector/a y supervisor/a. Todos estos datos nos llevan a apuntar que no sólo no existen en las editoriales perfiles específicos encargados de velar por la igualdad, sino que, además, los perfiles que sí existen (redactor/a, supervisor/a pedagógico/a, técnico/a de contenidos, corrector/a...) no tienen, en la mayoría de los casos, delimitadas funciones al respecto de las tareas concretas que, desde su

puesto, deben llevar a cabo para garantizar la igualdad en los libros de texto.

- El tamaño editorial parece ser decisivo a la hora de contar con perfiles específicos encargados de observar la igualdad. Los grandes grupos editoriales afirman disponer en mayor medida que el resto responsables de esta tarea, hecho que podría explicarse de nuevo en base a la mayor disponibilidad de recursos materiales y, fundamentalmente, humanos, de las grandes empresas.
- Una relación similar se vislumbra entre el tamaño editorial y la definición de tales criterios. A este respecto, si bien la gran mayoría (más del 80%) de las personas encuestadas afirman contar, dentro de su empresas, con pautas concretas que guían la incorporación de la igualdad en los libros de texto, son las editoriales pequeñas las que elaboran en menor medida este tipo de directrices.
- Respecto al contenido de tales directrices internas, las personas encuestadas refieren en mayor medida la vigilancia en los libros de texto de todas aquellas cuestiones que tienen que ver con los aspectos de tipo cuantitativo (la aparición equitativa de mujeres y hombres en las imágenes y en los textos) y el uso no sexista del lenguaje. En muy contadas ocasiones se menciona la atención a aspectos de tipo cualitativo, como la eliminación de los estereotipos y roles condicionados por el sexo, o la revisión del androcentrismo en los contenidos escolares. De hecho, tan solo dos encuestados/as afirman que, entre los criterios que sigue su editorial para la incorporación de la igualdad a sus libros de texto, se cuenta la elección equilibrada de personajes de ambos sexos y la reivindicación del papel de las mujeres en la historia y la ciencia. Este dato iría en consonancia con los resultados de investigaciones recientes que han alertado sobre la escasa o nula atención que recibe la incorporación de la igualdad en los contenidos de los libros de texto (López Navajas,

2010) e incluso de aquellos otros estudios que han puesto en evidencia la concentración de los esfuerzos editoriales en torno a las cuestiones de forma, en detrimento aquellas otras vinculadas al fondo que transmiten los materiales (Velasco, 2009).

- Otro dato que apoya la reflexión anterior es el relativo a la forma que adquieren tales directrices internas. Según las respuestas de las personas encuestadas, por lo general, las pautas editoriales que asisten la correcta introducción de la igualdad en los libros de texto suelen adquirir la forma de *manuales de estilo*. Es decir, los aspectos relativos a la igualdad tienden a añadirse a aquellas otras cuestiones que versan sobre el diseño de los materiales, su redacción... en definitiva, su formato. Frente a esta consideración, la igualdad aparece en una ocasión como un verdadero compromiso, incluyéndose dentro del Proyecto Educativo de la Editorial y contemplándose como un contenido transversal que afecta a toda la producción.
- Una estrategia para paliar la ausencia de directrices a nivel interno o mejorar las ya existentes podría pasar por la utilización de recomendaciones que, elaboradas de manos de otros agentes, proporcionan pautas sobre cómo eliminar el sexismo e introducir la igualdad a distintos niveles en los libros de texto. Las respuestas recopiladas, sin embargo, sugieren que muchos de estos documentos presentan serias dificultades para llegar a sus destinatarios y que, cuando lo hacen, sus rutinas y orientaciones apenas si se incorporan al trabajo diario. Entre el grupo de trabajos más desconocidos por las editoriales, destacan, sorprendentemente, las investigaciones universitarias sobre sexismo y libros de texto, que apenas han llegado a una tercera parte de la muestra. Este dato pondría en evidencia la dificultad de los grupos universitarios para trasladar y difundir sus conclusiones, y contrasta frente a la amplia difusión que parecen tener las publicaciones de las administraciones educativas y el Instituto de la Mujer, conocidas por más

del 60% de las personas encuestadas. A pesar de ello, los datos sugieren que no siempre una amplia difusión equivale a una amplia utilización. En este sentido, las respuestas al cuestionario ponen de manifiesto el escaso seguimiento que se hace de tales pautas. Ni siquiera las recomendaciones más difundidas se manejan con carácter habitual (basta recordar el escaso 30% que afirma seguir *siempre* o *casi siempre* las recomendaciones de las administraciones educativas, o el 20% que utiliza con frecuencia las sugeridas por el Instituto de la Mujer), por no hablar de las conclusiones de la investigación universitaria, que resultan ser con diferencia las menos operativas de cara al trabajo editorial, contando con apenas un 4% de seguimiento entre redactores/as y supervisores/as.

- Más allá de este tipo de criterios, tampoco parecen existir controles adicionales que, a lo largo del proceso de producción de un libro de texto, evalúen el grado de sexismo que éste incorpora y/o revise su adecuación desde una perspectiva de género. En este sentido, ciertas prácticas deseables, como la colaboración entre las editoriales y grupos de personas expertas que, desde fuera de las empresas, estimen la idoneidad de los materiales, apenas si son mencionadas. Solamente una persona informa de un protocolo en esta línea, en base al cual los libros de texto son evaluados por parte de una universidad con la que la editorial colabora habitualmente.
- Algo similar ocurre con las reediciones: en la mayor parte de los casos no se considera la atención a la igualdad como un aspecto susceptible de ser mejorado cuando se vuelve a editar un libro de texto. Una cuarta parte de la muestra supedita la vigilancia a la igualdad en las reediciones a la condición previa de que se hayan detectado en el manual sesgos sexistas, mientras que tan sólo cuatro personas (todas ellas mujeres) afirmaron que en sus editoriales la atención a la igualdad se revisa de forma sistemática en cada reedición.

5.4 Variable de estudio III

En lo relativo a las actitudes y opiniones al respecto de la igualdad y de la presencia de sexismo en los libros de texto, para la muestra encuestada se encontró que:

- Una considerable proporción de las y los encuestados continúa pensando que el problema del sexismo no existe como tal, o minimiza su gravedad. De hecho, hasta un 24% de la muestra opinó que los actuales libros de texto no son sexistas, mientras que un 28% afirmó la existencia de tales sesgos, pero los supeditó a cuestiones meramente formales. Ello significa que, en su conjunto, más del 50% de las y los encuestados presentan serias resistencias a la hora de reconocer el problema del sexismo como un tema actual, que impregna los textos más allá de cuestiones superficiales.
- En general, parece que las mujeres, como grupo, tienden a ejercer una postura más crítica, defendiendo en mayor medida que los hombres precisamente la postura contraria, esto es, que los libros de texto actuales siguen siendo sexistas. En este sentido, más del 62% de las encuestadas (frente al 22% masculino) afirmó que el sexismo continúa estando presente tanto en cuestiones de forma como en cuestiones de fondo y forma. Mientras, la variable antigüedad parece estar asociada a una postura más conservadora: todos/as los/as profesionales que reunían una experiencia en el puesto de trabajo superior a los 16 años manifestaron bien que no existe sexismo en los manuales, bien que aparece únicamente en aspectos formales.
- A pesar de estos abultados porcentajes, ninguna persona de entre las encuestadas opina que el problema del sexismo en los libros de texto no ha mejorado en las últimas décadas, ni tampoco que haya sido solucionado definitivamente. Sin embargo, en sintonía con los datos

anteriormente expuestos, las reticencias continúan haciéndose evidentes: más de la tercera parte de la muestra manifiesta que el proceso de inclusión de la igualdad en los libros de texto ha mejorado y ya es suficiente, por lo que no cabría seguir insistiendo en el asunto. Frente a estas posturas, el resto de las personas encuestadas coinciden en reconocer que las mejoras llevadas a cabo están aún incompletas, persistiendo cuestiones pendientes de resolver. De nuevo aquí la mayor antigüedad parece estar asociada a una respuesta más conservadora: hasta el 75% de las personas con una trayectoria profesional más dilatada comparte la opinión de que las mejoras llevadas a cabo sobre los libros de texto en los últimos años son del todo suficientes. Frente a ellos/as, el grupo de profesionales que reúne una menor antigüedad destaca como el menos inmovilista, tendiendo a dar (en idéntica proporción) la respuesta contraria.

- Aunque al reto de eliminar definitivamente el sexismo de los manuales escolares se le concede una elevada importancia, resulta ser el menos valorado al puntuarse en comparación con otros problemas a los que se enfrenta el libro de texto en el momento presente (como la actualización permanente de contenidos, el tratamiento de la diversidad y la adaptación a las tecnologías digitales). Tal percepción se cumple independientemente del sexo de las y los encuestados, si bien ambos grupos parecen tener preferencias distintas: los hombres muestran una mayor preocupación por la adaptación de los libros de texto a las tecnologías digitales y su adecuación a los distintos ritmos de aprendizaje, mientras que para las mujeres el reto más urgente al que se enfrentan en la actualidad los libros de texto es el relativo al tratamiento de la diversidad cultural, racial y afectivo-sexual. En cualquier caso, estos datos vienen de nuevo a situarse muy cercanos a los obtenidos por Velasco (2009), que en base a los debates con su grupo de informantes⁷⁰ puso de manifiesto un

⁷⁰ Para obtener la información relativa a la composición de tales grupos, recomendamos al lector/a dirigirse al capítulo 1 (epígrafe 4.2.2).

desplazamiento de las problemáticas de género hacia otros temas, relacionados entre otras cuestiones con la interculturalidad o la violencia.

- Frente a la creencia generalizada de que las editoriales se consideran a sí mismas como las únicas responsables de garantizar la atención a la igualdad en los libros de texto, al sondear las opiniones de las y los profesionales las respuestas son más aperturistas de lo esperado: a pesar de que prácticamente todas las personas encuestadas afirman la responsabilidad de las editoriales en este punto, un elevado porcentaje considera que ese hecho no imposibilita la participación de otros agentes a la hora de velar por la igualdad en los libros de texto.
- De este modo, mientras que aproximadamente una tercera parte de las y los profesionales apoyan un modelo en el que son únicamente las editoriales las encargadas de velar por la igualdad, la opinión más extendida (en la muestra, el 64%) es la apuesta decidida por modelos de responsabilidad conjunta, en los que la tarea de velar por la efectiva inclusión de la igualdad en los libros de texto se reparte entre distintos organismos e instituciones que, en colaboración con las propias editoriales, deben asumir competencias en este punto. De estas opciones, la que parece contar con un mayor apoyo es un modelo en el que las autoridades gubernamentales (Ministerio de educación y Administraciones educativas) intervienen en el proceso generando mecanismos que aseguren la inclusión de la igualdad. Las personas que defendieron esta fórmula, a pesar de que se manifestaron claramente reticentes al control gubernamental, argumentaron la necesaria participación de las instituciones educativas de cara a asegurar la unificación de prácticas y criterios. Extendiendo esta fórmula, algunos/as profesionales plantearon la posibilidad de ampliar la participación a otras instituciones y agentes, como el Instituto de la Mujer o las propias universidades, que podrían intervenir a modo de apoyos adicionales.

- La valoración de las distintas alternativas de control/supervisión sobre los libros de texto vuelve a poner de manifiesto cómo, si bien el rechazo a los modelos impositivos del pasado es prácticamente unánime (la aprobación administrativa de los proyectos editoriales), más de la mitad de las y los encuestados/as no desdeña la opción de que las administraciones educativas o comités de expertos/as supervisen los libros de texto una vez editados, en aras a evaluar la adecuada incorporación de la igualdad en los mismos. Incluso hay una contundente respuesta positiva ante la posibilidad de que el proceso de elaboración de los manuales se abra a la colaboración con expertos/as en la materia, alternativa con la que están de acuerdo prácticamente el 60% de participantes y hasta el 75% de las mujeres, que se mostraron claramente más receptivas a la entrada de comités o especialistas en materia de género e igualdad que asesoren a las editoriales a lo largo del proceso de elaboración de un manual o lo supervisen una vez editado.
- En suma, todos los datos recabados parecen indicar que, lejos de una actitud de rechazo, la mayor parte de las editoriales, sin perder de vista su propia responsabilidad en el tema, reclaman modelos de responsabilidad compartida con otros organismos e instituciones. Aunque continuamente aparecen alusiones al necesario carácter no impositivo de tales mecanismos (lo que revela las suspicacias que en el mundo editorial continúa provocando la palabra “control”), la opinión más generalizada entre las y los encuestados parece ser la apuesta por la articulación conjunta de pautas que garanticen, independientemente del territorio o la sensibilidad editorial, criterios unificados que contribuyan a la eliminación del sexismo de los libros de texto y a la efectiva inclusión de la igualdad en los mismos.
- Especialmente rotunda es la voz de las editoriales pequeñas, que se quejan sistemáticamente de su incapacidad para responder de una manera adecuada a todas las demandas que se les plantea (entre las que

cabe la atención a la igualdad), y la consecuente necesidad de contar con apoyos específicos para dar salida a las mismas. Probablemente por esta misma razón, el grupo de editoriales pequeñas se muestra más a favor que el resto ante todas las alternativas de supervisión/colaboración planteadas en la investigación (desde la supervisión administrativa o de comités expertos de los libros de texto hasta la colaboración directa en el proceso de elaboración de los manuales con personas competentes en la materia), e incluso a favor del antiguo modelo de aprobación previa de los proyectos editoriales, una opción claramente rechazada por las empresas de tamaño medio y por los grandes grupos editoriales y que sin embargo contó con un considerable apoyo (hasta del 43%) en las editoriales pequeñas.

5.5 Variable de estudio IV

Al respecto de las dificultades concretas a las que se enfrentan las y los profesionales a la hora de introducir la igualdad en los libros de texto, los datos obtenidos en la investigación llevan a concluir que, para la muestra encuestada:

- La gran mayoría de participantes (salvo dos encuestados/as) afirma no tener dificultades a nivel individual a la hora de introducir la igualdad en los libros de texto, esto es, sostienen que creen poseer tanto los conocimientos adecuados en materia de igualdad como las herramientas necesarias para aplicar los mismos en su labor profesional. Asimismo, son muy pocas personas (únicamente tres) las que reconocen dificultades en el seno de sus grupos de trabajo, tales como la falta de criterios comunes, la ausencia de una percepción general sobre la importancia de eliminar el sexismo de los libros de texto o la inexistencia de perfiles con formación específica en el tema. A pesar de esta negativa generalizada (que podría explicarse en base a la deseabilidad social), cuando se pregunta a las y los encuestados por el grado de dificultad con el que afrontan tareas más específicas (por ejemplo, el trabajo que les supone buscar mujeres

relevantes en cada materia o plantear alternativas al androcentrismo con el que está construida la disciplina), más de la mitad de las y los encuestadas/os reconoce que muchas de ellas no resultan en absoluto sencillas. Mientras que la aparición equitativa de personajes de uno y otro sexo y la construcción de personajes alternativos a los roles tradicionales masculino y femenino afirman ser tareas poco complicadas para un 70% y 60% de la muestra, respectivamente, la búsqueda de alternativas al androcentrismo de la ciencia, la localización de mujeres relevantes en las distintas materias, la inclusión a lo largo del texto del análisis crítico de las desigualdades y la aparición equitativa de autores/as de ambos sexos son consideradas tareas difíciles o muy difíciles para la mitad de las y los profesionales.

- La dificultad percibida de tales tareas, además, parece incrementarse a medida que avanza la antigüedad: las personas con una experiencia profesional más dilatada otorgaron más puntuación a cada una de ellas, especialmente en lo relativo a la utilización de un lenguaje inclusivo, la construcción de personajes alternativos a los roles y estereotipos tradicionales y la inclusión, a lo largo de los manuales, del análisis crítico de las desigualdades. Asimismo, aparecieron patrones de respuesta diferenciados según el sexo del encuestado/a, poniéndose en evidencia cómo hombres y mujeres asocian a determinadas tareas distinto grado de dificultad. En este sentido, mientras que ellos manifiestan encontrar más dificultades en cuanto al uso del lenguaje inclusivo en los textos, para sus compañeras resulta más complicada la búsqueda de mujeres relevantes en las distintas materias.
- Con respecto al uso del lenguaje, el cuestionario incorporó, haciéndose eco de los resultados de investigaciones recientes, que han concluido la omnipresencia del masculino genérico en la redacción de los libros de texto y la escasa evolución de esta práctica (Peleteiro, 2000; Parra, 2001; Manassero, 2002; Artal, 2008), un ítem destinado a sondear los motivos

por los que se mantiene y justifica su uso. En relación a este tema, a pesar de que la mayoría de las personas que participaron en la investigación (60%) niegan emplear el masculino genérico, existe aún un elevado número de profesionales (el 40% restante) que no duda en utilizarlo y defender su uso. Entre los motivos a los que se acude para argumentar el empleo del masculino plural como forma de referirse a ambos sexos, el más generalizado es la economía del lenguaje, si bien la facilidad de lectura, el peso de la herencia lingüística y la dificultad de encontrar términos epicenos y/o fórmulas de expresión alternativas fueron señalados asimismo por un amplio porcentaje de profesionales. Los motivos estéticos y la costumbre, sin embargo, son razones a las que apenas se acude para defender su uso.

- En contra de lo que cabría esperar, hombres y mujeres justifican en la misma medida el empleo del masculino plural y afirman utilizarlo en semejante proporción. La variable edad, sin embargo, sí parece arrojar diferencias significativas: son las personas más jóvenes las que rechazan su uso con mayor contundencia.
- También parece existir relación entre el perfil profesional y el empleo del masculino plural como forma de referirse a ambos sexos: mientras que las personas encargadas de la redacción de los manuales se sitúan claramente en contra de su uso, aquellas otras dedicadas a la supervisión de los textos lo justifican y emplean en mayor medida.
- Volviendo a los obstáculos que, a nivel general, impiden la efectiva inclusión de la igualdad en los libros de texto, no podíamos dejar de preguntar por la existencia de otros motivos que, más allá de las dificultades intrínsecas que supone la tarea de redactar y/o revisar los libros de texto atendiendo a una perspectiva de género, pueden estar actuando como frenos del proceso de cambio. En este sentido, varios aspectos resultan relevantes. Por un lado, las y los encuestados/as

minimizan la importancia de los motivos económicos y estructurales, que no resultan relevantes para más de un 80% de la muestra. Más bien al contrario: lejos de depositar la causa del lento avance en los aspectos relativos al funcionamiento y/o a los recursos de las propias empresas, el principal obstáculo al que aluden las y los profesionales es la ausencia de directrices comunes y específicas sobre cómo introducir el principio de igualdad en los libros de texto. En base a ello, parece lógico afirmar que las intervenciones encaminadas a eliminar el sexismo de estos materiales habrían de dirigirse, fundamentalmente, a proporcionar recursos y a habilitar mecanismos capaces de hacer llegar a las y los profesionales criterios claros y adaptados a su propio contexto sobre cómo hacer de sus textos verdaderos libros coeducativos. Además de este motivo, y en sintonía con el ya mencionado desplazamiento de las cuestiones de género por otro tipo de problemáticas, el momento particular de inflexión en el que se encuentra el libro de texto como objeto de enseñanza y consumo, que lo obliga a dar solución a un amplio grupo de demandas, fue señalado como el segundo obstáculo de mayor peso. Este último dato corroboraría la interpretación según la cual la atención a la igualdad en los libros de texto ha pasado a percibirse como algo, si no secundario, sí menos urgente que otras cuestiones más candentes en el debate actual, tales como la adaptación de los manuales a las tecnologías digitales.

5.6 Variable de estudio V

En último lugar, pueden establecerse una serie de conclusiones al respecto de las demandas que las personas participantes en el estudio realizan de cara a avanzar en la definitiva eliminación del sexismo en los libros de texto. Entre las mismas, cabe destacar que:

- Existe un amplio porcentaje de profesionales (en la muestra, el 40%) que demanda formación específica al respecto del tema de la igualdad.

Fundamentalmente el grupo de las mujeres considera que necesita recibir contenidos específicos en este ámbito en mucha mayor proporción de lo estimado por sus compañeros. De hecho, las reticencias entre los varones son muy elevadas: hasta el 90% de los profesionales (frente al 44% de las mujeres) estima que no necesita cubrir sus necesidades formativas con contenidos relativos a la igualdad.

- Aunque con respecto a los ámbitos concretos de formación se pone en evidencia cómo el uso no sexista de la lengua es un contenido muy demandado por los dos tipos de perfiles profesionales considerados, los datos muestran que, más allá de esta demanda común, cada perfil reclama ámbitos formativos específicos y diferenciados, asociados a las funciones concretas que desempeñan en el ejercicio habitual de su profesión. De este modo, mientras que las personas encargadas de la redacción de los manuales consideran necesario formarse en ámbitos o áreas curriculares específicas (por ejemplo, el papel de las mujeres en la Historia y la Ciencia, o el género en relación a las TIC), los perfiles de supervisión solicitan una formación de carácter más general, que les otorgue una visión de conjunto sobre las políticas públicas y el marco legal a favor de la igualdad generado en los últimos años.
- Somos de la opinión de que este dato tiene importantes implicaciones de cara a la elaboración de directrices y/o recomendaciones de carácter práctico. Los distintos recursos publicados hasta el momento interpelan a las editoriales como si se trataran de un todo, y no incluyen pautas específicas destinadas a los distintos perfiles profesionales que se dan cita en las mismas. Sería recomendable que, a la hora de emitir documentos de este tipo, se tuviera en cuenta la diferenciación de funciones existente (es evidente que no realiza las mismas tareas un corrector de textos que una persona encargada de la redacción del manual o un supervisor/a pedagógico/a) y se especificaran aquellas tareas vinculadas a la igualdad que cada perfil profesional debería acometer en su trabajo diario. Incluso

en las editoriales de menor tamaño, en las que a menudo los perfiles profesionales se superponen (de manera que un/a redactor/a puede, al mismo tiempo, ejercer de supervisor/a, o éste/a de corrector/a de estilo), la especificidad de las recomendaciones podría servir para diferenciar entre los distintos aspectos que deben llevarse a cabo en cada una de las fases de elaboración de un manual.

- De hecho, cuando se pregunta a las editoriales por las características que debería tener un recurso destinado a ofrecer orientaciones sobre cómo introducir la igualdad en los libros de texto (a favor de cuya utilidad se mostraron prácticamente todos/as los/as profesionales), se señala la necesidad de que contenga recomendaciones concretas y adaptadas, que solventen errores comunes, y que sea lo suficientemente flexible como para que las propias editoriales lo incorporen a sus pautas concretas de trabajo, su línea editorial y/o sus manuales de estilo.
- Más allá de la elaboración de documentos y/o recomendaciones dirigidas a las editoriales, las y los profesionales insisten en la necesidad de alcanzar acuerdos entre las editoriales y los distintos organismos e instituciones que sirvan de marco común a partir del cual desarrollar medidas más concretas. Prácticamente la totalidad de las y los encuestados se mostraron a favor de lograr un consenso global entre editoriales, administraciones educativas y comités expertos que sienten las bases de los criterios y mecanismos a desarrollar para erradicar los sesgos sexistas de los libros de texto y velar por la efectiva inclusión de la igualdad en los mismos. Esta opción superó con creces otras alternativas, como la colaboración editorial con grupos de expertos/as, el establecimiento de regulaciones específicas e nivel central y/o autonómico o el propio pacto entre editoriales que, sorprendentemente, sólo apoya una pequeña parte (en la muestra, el 19%) de las personas encuestadas.

- Las preferencias por unas u otras alternativas vienen determinadas en gran medida por el tamaño de las editoriales: mientras que el pacto entre editoriales es demandado en mayor medida por los grandes grupos empresariales (siempre más susceptibles a la pérdida de libertad y a la imposición gubernamental), la colaboración editorial con grupos de personas expertas en la materia contó con más aceptación por parte de las editoriales pequeñas.
- La necesidad de contar con recomendaciones específicas y adaptadas al contexto editorial resulta ser también la alternativa más valorada cuando se compara con otras líneas de acción. Mientras que aproximadamente la mitad de las y los profesionales señalaron como necesarios o muy necesarios los avances en la investigación y la incorporación al proceso de trabajo de personas expertas en la materia, para un amplio porcentaje de los y las participantes destacan dos líneas de trabajo fundamentales: conectar los resultados de las investigaciones con la praxis editorial y contar con pautas específicas que orienten el proceso a seguir. De este modo, parece que desde las editoriales se considera que los esfuerzos futuros deberían encaminarse a generar mecanismos que incidan en mejorar la transferencia de prácticas y conocimientos entre universidad y empresa.
- Entre esos mecanismos, la elaboración recomendaciones específicas fue no solamente la opción más valorada, como ya se ha apuntado, sino también la más elegida independiente del sexo, la edad o la antigüedad de la persona encuestada, así como del tamaño de la editorial.

6. Síntesis

La aplicación del cuestionario a las editoriales ha resultado ser una herramienta que, si bien no permite establecer conclusiones definitivas, sí sirve para comenzar a explorar un terreno hasta ahora desconocido. En este sentido, el instrumento ha permitido contrastar ciertas ideas y opiniones, así como obtener una información más detallada sobre los mecanismos y los recursos que, a lo largo del proceso de producción de un libro de texto, se dedican a la vigilancia de la igualdad. Ello nos permite realizar las siguientes consideraciones:

- ❖ A pesar de la escasa potencia estadística del análisis aquí presentado, algunas de las tendencias que surgen a lo largo de las distintas variables consideradas están en la línea de las conclusiones de otros estudios. En este sentido, la estrategia de apuntar a las editoriales y sus prácticas como objeto de la investigación parece apropiada para complementar los tradicionales análisis de contenido y relacionar sus resultados con el complejo engranaje editorial que subyace a la producción de los libros de texto.
- ❖ Los datos recabados, en cualquier caso, sorprenden por contradecir y matizar algunas de las acusaciones generalmente vertidas contra las editoriales. Por ejemplo, el celo de las mismas a proteger su libertad se pone en cuestión si las respuestas se analizan con detalle. Aunque las empresas de mayor tamaño, es decir, los grandes grupos editoriales, suelen mostrarse más a favor de opciones que implican exclusivamente al sector editorial (por ejemplo, defendiendo un pacto entre editoriales que garantice una serie de compromisos comunes en relación al tema de la igualdad), la mayoría de las y los profesionales reclaman además la asistencia de administraciones, grupos de expertos/as, universidades, etc. en tal proceso.

- ❖ Sí es cierto que, en base a las respuestas otorgadas, se observan importantes carencias en lo relativo a los mecanismos que despliegan las empresas para responder a la adecuada inclusión de la igualdad. Por lo general, las editoriales encuestadas presentan serias limitaciones a la hora de definir las tareas asociadas a su vigilancia, asignarlas de una forma clara a cada perfil y observar su cumplimiento a lo largo de las distintas etapas involucradas en el proceso de elaboración de un libro de texto. En este sentido, consideramos importante que los esfuerzos encaminados a promover un cambio en este tipo de materiales se detengan en proporcionar a las editoriales orientaciones sobre cómo llevar a cabo una adecuada planificación de las estrategias y procedimientos que, tanto a nivel estructural como de funcionamiento, resultarán útiles de cara a asegurar una adecuada incorporación de la igualdad en los libros de texto, cuestión que las guías emitidas hasta el momento han olvidado considerar.
- ❖ Uno de los datos que mayores implicaciones tiene para el desarrollo del presente trabajo doctoral es precisamente la demanda que realizan las personas encuestadas sobre la necesidad de definir de una manera clara directrices y pautas comunes (aplicables a todo el territorio estatal con independencia de la sensibilidad de la editorial) que guíen la eliminación del sexismo y el androcentrismo de sus libros de texto, así como la incorporación efectiva de la igualdad. Esta petición, que se exige al unísono, compete e involucra tanto a expertos/as como a las propias administraciones educativas.
- ❖ En espera de esas pautas comunes, otra de las demandas que adquieren mayor fuerza en base a la aplicación del cuestionario es la urgencia de disponer de recursos que, más allá de proporcionar orientaciones generales, propongan pautas y herramientas concretas aplicables a cada uno de los aspectos y fases implicados en la elaboración de un libro de texto.

- ❖ En este sentido, aunque el lector/la lectora puede preguntarse por la necesidad de elaborar más recursos y recomendaciones de los que hasta el momento se han generado (algunos de los cuales ya han interpelado a los responsables del sector editorial), la voz de las editoriales ha servido para constatar y desvelar ciertos aspectos susceptibles de ser mejorados en los recursos tradicionales.
- ❖ Entre estas limitaciones, una de las más importantes, a nuestro parecer, es el hecho de que las guías generadas hasta el momento se han elaborado con vistas a un destinatario desconocido y homogéneo, como es la editorial, sin ahondar en sus prácticas y procesos de trabajo y, por lo tanto, sin conectar con las verdaderas necesidades y dificultades de las mismas.
- ❖ En relación con este punto, las pautas emitidas han olvidado considerar los distintos perfiles profesionales que, a lo largo de las distintas fases de producción de un libro de texto, se articulan en el seno de la editorial. Aunque a priori este puede resultar un detalle insustancial, la aplicación del cuestionario ha apuntado que la variable perfil profesional determina ciertos patrones de respuesta y es técnicamente significativa en lo relativo a algunas cuestiones. Si cada perfil profesional demanda recursos y formación específica vinculada a las tareas concretas que desempeña, es poco operativo que las recomendaciones dirigidas a esos/as mismos profesionales planteen las mismas orientaciones para ambos, independientemente de las funciones que tienen asignadas.
- ❖ Otra cuestión susceptible de ser mejorada a tenor de los resultados del análisis estadístico es el desarrollo de pautas específicas que permitan a las editoriales avanzar en la incorporación de la igualdad, aplicándola más allá de las cuestiones puramente formales (sobre las que, como apuntan este y otros trabajos, se han dirigido hasta el momento la mayor parte de los esfuerzos). En este sentido, la redacción de nuevas pautas deberían ir encaminadas a la facilitación de herramientas que permitan revisar

aspectos como la metodología y los contenidos de los libros de texto desde una perspectiva de género.

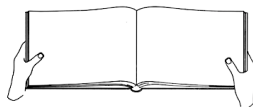
- ❖ No se trata tampoco de generar nuevos recursos sin atender a los ya disponibles. El amplio catálogo de herramientas y guías didácticas elaboradas en las últimas décadas por las administraciones educativas, organismos de igualdad, grupos de investigación, profesorado, etc. representa un rico arsenal de trabajo que puede y debe servir de apoyo para el trabajo editorial⁷¹. Este tipo de recursos, que se han encargado de revisar las disciplinas desde una perspectiva de género, proponer actividades para trabajar contenidos relativos a la igualdad e introducir la contribución de las mujeres a áreas o materias específicas, debe ser recopilado y puesto a disposición de las editoriales para facilitar la aplicación de su metodología y propuestas a los propios libros de texto. Las mismas personas encuestadas, conscientes de la amplia variedad de herramientas en este sentido, han demandado, al ser interrogadas por las características que debería presentar un recurso con orientaciones específicas para guiar la incorporación de la igualdad y la revisión de los libros de texto desde una perspectiva de género, la necesidad de que éste recopile y ponga a disposición de las editoriales todos aquellos recursos ya generados que puedan tener una aplicación directa en este sentido.
- ❖ Otro dato importante que no conviene pasar por alto es que, en la medida en que las editoriales (y una buena parte de la sociedad) reclaman acciones específicas desarrolladas en colaboración con administraciones educativas, organismos de igualdad y grupos de expertos/as, cualquier recomendación centrada en la mejora de los libros de texto debería tener en cuenta este carácter multilateral. En consecuencia, la estrategia de elaborar orientaciones dirigidas a las editoriales debería completarse con el desarrollo de otra serie de pautas que detallen las responsabilidades y

⁷¹ Un repaso detallado por los recursos de esta naturaleza producidos en el contexto español puede encontrarse en el capítulo I (epígrafe 4.2.4).

acciones a acometer por cada uno de los agentes implicados y que traten de armonizar los distintos esfuerzos emprendidos.

- ❖ Todos estos matices surgidos en base al análisis estadístico serán utilizados como ejes centrales a partir de los que acometer el siguiente paso de la investigación: la elaboración de un recurso que, atendiendo a las demandas, opiniones y dificultades observadas en el seno de las editoriales, y haciéndose eco de la extensa bibliografía disponible, proponga, reúna y desglose pautas específicas destinadas a facilitar la incorporación de la igualdad en los libros de texto y su revisión desde una perspectiva de género.

CAPÍTULO IV. RECOMENDACIONES PARA INTRODUCIR LA IGUALDAD E INNOVAR EN LOS LIBROS DE TEXTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO



1. Presentación del capítulo

Como ha quedado patente en el capítulo anterior, las editoriales encuestadas consideran que el principal obstáculo para lograr la efectiva inclusión de la igualdad en los actuales libros de texto es la ausencia de criterios y directrices comunes sobre cómo ejecutarlo. Haciéndonos eco de esa demanda, emitimos a continuación una serie de recomendaciones que pretenden ofrecer pautas para avanzar en la eliminación del sexismo y el androcentrismo de los libros de texto, a distintos niveles.

A diferencia de otros trabajos publicados hasta el momento, las líneas de trabajo que aquí proponemos parten de los resultados obtenidos al encuestar a las propias editoriales, e incorporan recomendaciones que inciden no sólo en el proceso de elaboración de los materiales sino también otras cuestiones estructurales y de funcionamiento, vinculadas a la propia organización de la empresa y sus prácticas editoriales en relación con la vigilancia de la igualdad en sus libros de texto. Además, se detienen en proporcionar orientaciones específicas dirigidas a cada uno de los perfiles profesionales y/o etapas que median en la elaboración de un material, condensando desde pautas para la redacción de los mismos hasta protocolos para su revisión y/o evaluación.

A continuación se proponen las distintas recomendaciones, estructuradas en torno a cinco bloques, no sin antes incidir en su estructura, objetivos y el tipo de formato elegido para su presentación.

2. Estructura de las recomendaciones

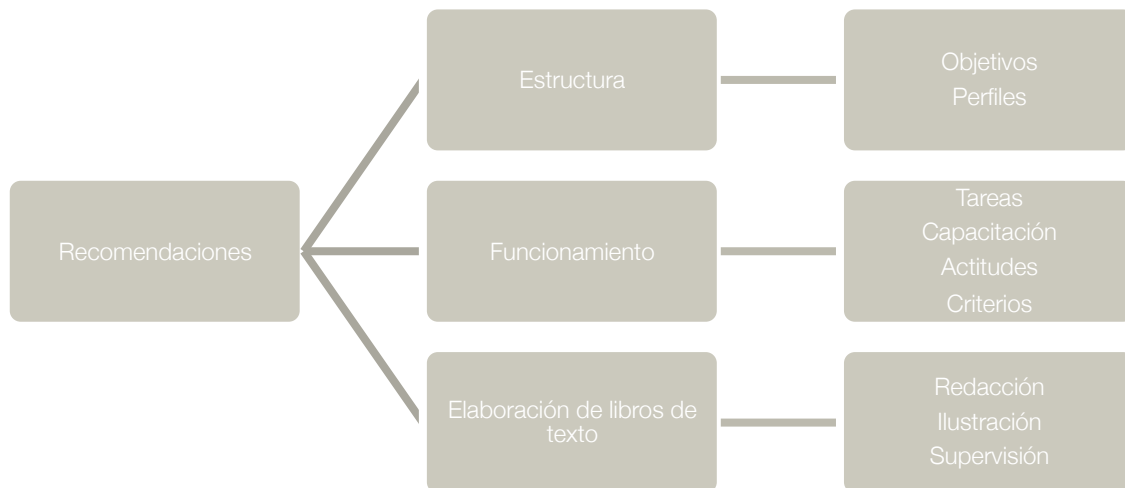
Como ya se ha anticipado en capítulos precedentes, el grueso de las recomendaciones dirigidas hasta el momento a las editoriales sigue un modelo común, consistente en poner a disposición de las mismas una serie de pautas encaminadas a eliminar, evaluar el sexismo y/o introducir la igualdad en los libros de texto. Este conjunto de materiales, independientemente de la naturaleza de su órgano emisor (organismos gubernamentales, grupos universitarios, profesorado, etc.), se han detenido en elaborar una relación de aquellos aspectos concretos de los libros a través de los que se filtran las desigualdades (textos, imágenes, personajes, etc.), proponiendo una serie de orientaciones dirigidas a mejorar su contenido explícito e implícito desde una perspectiva de género.

A esta estrategia, nuestra perspectiva suma la necesidad de responder a la igualdad desde un punto de vista integrado en el seno de la editorial. Tal como se ha puesto en evidencia en el capítulo anterior, parecen existir otro tipo de factores extra-pedagógicos, vinculados al propio funcionamiento y al proceso de producción editorial, que intervienen y condicionan la sistematicidad y la coherencia con que una empresa acomete la tarea de atender a la igualdad en sus libros de texto.

En este sentido, la serie de recomendaciones que siguen a continuación consideran toda una serie de factores que pueden estar obstaculizando este hecho, añadiendo a los protocolos dirigidos a elaborar o revisar libros de texto desde una perspectiva de género, aquellas otras cuestiones que, vinculadas a la praxis editorial, deben examinarse para responder a esta demanda de una forma más efectiva.

Más concretamente, lo que ofrecemos a continuación son recomendaciones a tres niveles. El nivel estructural plantea cómo la designación de perfiles y objetivos específicos en relación con la igualdad puede servir de ayuda a la hora de llevar a cabo una adecuada vigilancia de la igualdad en los libros de texto. El segundo de los niveles, orientado a evaluar la atención que se presta a la incorporación de la igualdad en lo relativo al funcionamiento de la empresa, atiende a cuestiones tales como la distribución de funciones, el establecimiento de criterios específicos o la capacitación de las y los empleados en relación con la igualdad. Por último, dedicamos un extenso apartado a trabajar los aspectos más directamente vinculados con la elaboración del libro de texto, proporcionando pautas para redactar, ilustrar y supervisar los mismos desde una perspectiva de género (Figura 31).

Figura 31. Estructura de las recomendaciones



3. Objetivos de las recomendaciones

Las presentes recomendaciones nacen con la vocación de servir de apoyo a las y los profesionales del mundo editorial, dotando de herramientas que permitan avanzar en la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto. Particularmente, proponemos este recurso como un soporte que asista a las editoriales a la hora de:

- Revisar y/o mejorar determinadas cuestiones que, vinculadas a la praxis editorial, sirvan para garantizar la adecuada vigilancia de la igualdad en relación con los recursos de que dispone la empresa y las estrategias que sigue.
- Delimitar criterios y directrices pormenorizadas que guíen la elaboración de un libro de texto atendiendo a la perspectiva de género.
- Contar con criterios claros que permitan evaluar y revisar los libros de texto, subsanando sesgos, carencias y omisiones en relación con la igualdad.
- Dotar de pautas y recursos que posibiliten la creación de nuevos materiales, los cuales, más allá de eliminar el sexismo en cuestiones de forma, sean capaces de innovar desde la perspectiva de género, proponiendo mejoras sustanciales a nivel metodológico, de contenido, etc.
- Otorgar a las recomendaciones de un carácter abierto y flexible, que permita adaptarlas a la idiosincrasia de cada empresa e integrarlas a su propia estructura y ruta creativa.

- Poner a disposición del público destinatario el completo catálogo de publicaciones y recursos ya publicados sobre esta temática, que pueden funcionar como guía e inspiración del trabajo editorial.
- Proporcionar recomendaciones específicas dirigidas a los distintos perfiles y/o fases que intervienen en el proceso de elaboración de un libro de texto.
- Facilitar ejemplos prácticos, de uso común, aplicables a cada uno de los aspectos a considerar en la redacción de un libro de texto.

Las recomendaciones que recogemos aquí no pretenden ser un listado de pautas cerradas y homogéneas. Al contrario, la intención es que las mismas se nutran y se adapten al entrar en contacto con las peculiaridades de cada editorial. Del mismo modo, tampoco lanzamos las orientaciones con la pretensión de elaborar una guía de lectura unívoca: todas ellas intentan apelar a la creatividad de las y los profesionales. Ante la imposibilidad de facilitar ejemplos específicos para cada asignatura y/o nivel educativo, las recomendaciones se emiten en un sentido general, dispuestas a ser revisadas y aplicadas a cada proyecto editorial, a cada línea editorial o a la propia perspectiva del autor/a o editor/a del texto.

4. Formato de las recomendaciones

Antes de pasar a presentar la secuencia de recomendaciones, es preciso aclarar que esta parte del trabajo de investigación ha sido concebida para ser dirigida a las editoriales y, como tal, interpela directamente a su audiencia. En este sentido, los siguientes epígrafes han sido elaborados con una metodología y un lenguaje que tiene en cuenta a su público destinatario. Dicho de otra manera, lo que presentamos a continuación no es otra cosa que el material en sí mismo, ideado para ser difundido entre las editoriales.

A pesar de que su traslación al formato papel obliga al recurso a seguir una estructura lineal, su estructura es claramente circular, en la medida que unas secciones aluden y remiten a otras. De hecho, el material ha sido creado para adoptar preferentemente un soporte digital, que permita la navegación entre los distintos contenidos de una manera más libre y creativa que la que se hace posible en base al formato actual. La publicación del presente material en un CD o una página web posibilitaría que cada perfil profesional (redactor/a, supervisor/a, ilustrador/a, corrector/a), accediera a los contenidos comunes (explicaciones a nivel conceptual, aclaraciones terminológicas, resultados de la investigación) y profundizara posteriormente en aquellas recomendaciones que les son específicas.

5. Recomendaciones a nivel estructural

Evaluar si la editorial promueve la igualdad en los libros de texto es una pregunta compleja sobre la que cabe llevar a cabo un detenido análisis. Antes de contestar afirmativa o negativamente, es preciso analizar qué lugar ocupa la igualdad dentro de los objetivos y la propia identidad empresarial, el grado en que se asume ese compromiso y los perfiles profesionales encargados de llevarlo a cabo.

Muy pocas editoriales dirán, hoy día, que no están atentas a presentar una imagen igualitaria de ambos sexos o que no vigilan la existencia de sexismo en sus manuales. Sin embargo, la atención a la igualdad puede asumirse con distinto grado de compromiso: desde un interés puntual, vinculado al proyecto editorial y a la voluntad de sus autores/as, hasta su consideración como un objetivo que guía toda la producción editorial, está claro que el grado de sistematicidad y de coherencia con el que se atiende es distinto en cada caso.

Asumir la igualdad no como un añadido de la producción sino como un eje vehicular de la misma implica creer firmemente en el papel de las editoriales a la hora de transmitir un conocimiento no sesgado y de presentar relaciones igualitarias entre ambos sexos. Supone, además, confiar en la capacidad transformadora de los libros de texto, en su poder como herramienta de cambio hacia una sociedad más justa.

A nivel estructural, es preciso plantearse qué compromiso adquiere la editorial en relación con la igualdad: ¿se considera la promoción de la misma como un objetivo editorial?, ¿se determina cómo alcanzar ese objetivo?, ¿existen figuras específicas de velar por ella a lo largo de las distintas fases de producción de un manual?

En aras a facilitar la autoevaluación de la editorial en lo relativo a éste y otros aspectos, proponemos una serie de plantillas en función de las cuales la empresa puede realizar un diagnóstico sobre su posición ante este tema. Eligiendo la afirmación que mejor describe a la editorial, el cuadro permite situar a la misma en una escala graduada de 0 a 3, donde el 0 representa la ausencia de medidas y recursos específicos destinados a la vigilancia de la igualdad, el 1 y el 2 reflejan posiciones intermedias, aún incompletas y/o aplicadas con poca sistematicidad, y el 3 evidencia una situación avanzada, en la que se asume la atención a la igualdad de una forma coherente y coordinada.

Tabla 69. Plantilla para autoevaluar la incorporación de la igualdad a nivel estructural

| 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|--|---|---|
| OBJETIVOS | | | |
| La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto no es un objetivo tenido en cuenta en la labor de la editorial | La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto se atiende sólo en determinados proyectos editoriales | La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto es un aspecto más a considerar, entre otros, en el trabajo editorial | La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto es un compromiso que vehicula todo el trabajo editorial |
| PERFILES | | | |
| No existen perfiles específicos encargados de vigilar la correcta incorporación de la igualdad | La vigilancia de la igualdad en los libros de texto se confía al criterio del propio/a autor/a del mismo | La atención a la igualdad se asigna a un perfil supervisor, que revisa en la fase final de producción la ausencia de sesgos sexistas en el material | Existen perfiles específicos que, de una forma coordinada, atienden a la promoción e inclusión de la igualdad en cada fase del proceso de producción del libro de texto |

Tabla 70. Recomendaciones para incorporar la igualdad a nivel estructural

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir el lugar que ocupa la promoción de la igualdad dentro de los objetivos de la editorial. ✓ Revisar, si existen, los documentos en los que se especifican esos objetivos. ✓ Redactar y/o revisar el Proyecto Educativo de la Editorial, en el que, además de otras cuestiones, se establezcan, en relación con la igualdad: <ul style="list-style-type: none"> - Los principios de identidad. - Los objetivos a conseguir. - La organización necesaria para llevarlos a cabo. ✓ Ejemplo de establecimiento de objetivos en relación con la igualdad: "la editorial asume, entre los principios que definen su identidad, la atención a la igualdad como uno de los ejes transversales que impregnan todos sus productos editoriales, y se compromete a velar, en todas sus publicaciones y a lo largo de todo el proceso de producción, por ofrecer una visión no sesgada |
|--|

del conocimiento ni de las relaciones y capacidades de mujeres y hombres (...)".

- ✓ Definir sistemáticamente qué perfiles profesionales se van a ocupar de la vigilancia de la igualdad en cada una de las fases de elaboración de un libro de texto.
- ✓ Procurar que la vigilancia de la igualdad se tenga en cuenta en todas y cada una de las fases de producción del libro de texto, y no únicamente en la fase de redacción o en la de supervisión del mismo.
- ✓ Intentar que la atención a la igualdad sea incorporada como una tarea más a vigilar por el mayor número de perfiles posible, desde los/as redactores/as hasta ilustradores/as, correctores/as de estilo y supervisores/as pedagógicos.
- ✓ Aun cuando, debido al tamaño de la editorial, los distintos perfiles converjan en una sola persona, debe procurarse delimitar con claridad las responsabilidades que, en materia de igualdad, ese perfil asume en relación con las distintas etapas de producción del libro de texto.

6. Recomendaciones a nivel de funcionamiento

A la hora de evaluar el funcionamiento de la editorial en relación con la vigilancia e incorporación de la igualdad a los libros de texto, es importante atender al modo en que las estructuras definidas cuentan con criterios claros de actuación y trabajan de una manera coordinada para alcanzar los mismos. En este punto, las editoriales habrán de preguntarse qué responsabilidad asume cada uno de los perfiles en relación a la igualdad y qué pautas o directrices concretas proporciona la empresa para guiar su trabajo. Además, es importante llevar a cabo una reflexión sobre la propia capacitación del personal, así como acerca de sus actitudes y resistencias.

6.1 Actitudes en relación a la igualdad

El trabajo por la incorporación de la igualdad en los libros de texto habría de partir de un consenso por parte de todas las personas que trabajan en la editorial, que consiga convertir ese objetivo en una meta común, compartida por el conjunto de los y las profesionales. Pasar de una actitud ambivalente o incluso de rechazo a un compromiso activo que impregne la propia cultura empresarial puede resultar, en ocasiones, un camino complicado por las resistencias con que, aún hoy, algunas personas se enfrentan al tema de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

A pesar de que actualmente muy pocos/as profesionales dirían que el problema del sexismo en los libros de texto no ha mejorado en las últimas décadas, algunas personas opinan que el proceso de inclusión de la igualdad en los manuales ya ha sido completado y es suficiente, por lo que no cabe seguir insistiendo en el asunto. Conseguir que toda la organización asuma el trabajo por la incorporación de la igualdad implica enfrentarse a este tipo de resistencias, en la mayor parte de los casos condicionadas por las propias ideas personales al respecto de temas como el machismo, el feminismo o la lucha general por los derechos de las mujeres.

Además de la idea de que el sexismo ya ha sido superado, algunas de las reacciones negativas ante el trabajo por la igualdad pueden incluir posturas que minimizan el alcance de las desigualdades (por ejemplo, argumentar que el sexismo persiste en los libros de texto únicamente en aspectos formales) o la idea de que determinadas soluciones (como presentar a mujeres en ocupaciones tradicionalmente masculinas) terminan por dibujar una sociedad poco realista, descompensando el equilibrio que todo libro debería buscar entre representación igualitaria y adecuación a la realidad.

Añadido a todo lo anterior, el momento particular en el que se encuentra el propio libro de texto como herramienta de aprendizaje ha conseguido desplazar la importancia con la que se percibe el trabajo a favor de la incorporación de la igualdad en los manuales a un segundo plano. En la actualidad, es común encontrar posturas que consideran más urgente resolver cuestiones como la adaptación de los tradicionales libros de texto a las tecnologías digitales. A pesar de la importancia de este reto, cabe llamar la atención sobre el hecho de que adaptar los libros de texto a estas tecnologías no terminará por solucionar muchos de los problemas a los que éstos se enfrentan. Si bien trasladar los libros de texto a entornos interactivos puede favorecer la democratización de los contenidos (algo que, *a priori*, podría favorecer la inclusión de la igualdad), este cambio de formato no asegura *per se* la superación de los sesgos y deficiencias de sus antecesores en formato papel. En este sentido, es necesario recalcar que el debate sobre el soporte del libro de texto no anula aquellas otras cuestiones vinculadas a su contenido, como es la adecuada inclusión de la igualdad.

Tabla 71. Plantilla para autoevaluar las actitudes en relación con la igualdad

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|---|--|
| ACTITUDES | | | |
| La mayoría de las y los profesionales son reticentes al trabajo en favor de la igualdad en los libros de texto | Una parte del equipo se muestra sensible a la perspectiva de género y a la atención a la igualdad en los libros de texto | Existe una predisposición a trabajar por la incorporación de la igualdad en los libros de texto común a la mayoría de profesionales de la editorial | Hay una cultura de empresa a favor del trabajo por la incorporación de la igualdad y la perspectiva de género en los libros de texto |

Tabla 72. Recomendaciones para trabajar las actitudes en relación con la igualdad

- ✓ *Fomentar una cultura empresarial impregnada por valores que resulten importantes para el trabajo editorial, entre ellos, la igualdad.*
- ✓ *Lograr que todas las personas asuman el trabajo para la igualdad como un valor común y compartido.*
- ✓ *Conseguir, a través de la definición clara de objetivos, la formación y la sensibilización, superar las resistencias y actitudes individuales que pueden obstaculizar el trabajo en favor de la igualdad.*

6.2 Capacitación en relación con la igualdad

Vinculado a las actitudes y opiniones, algunas personas piensan que la inclusión de la igualdad en los libros de texto es una cuestión de sentido común. Según esta idea, basta con aplicar la razón de una manera espontánea y/o natural para no caer en sesgos discriminatorios. Siguiendo la lógica de esta argumentación, no sería necesario formar a las personas sobre el tema de la igualdad, pues todos/as tenemos un bagaje personal del que extraer conocimientos sobre el tema.

Muy al contrario, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que, en lo relativo al tema de la igualdad, ni siquiera cierta sensibilización al respecto es suficiente para garantizar que no se filtren sesgos y valores latentes que se manifiestan sin control racional (Velasco, 2009). La capacitación técnica de las y los profesionales del mundo de la edición es una condición necesaria para desvelar este tipo de errores, así como para proporcionar estrategias concretas que consigan superar las discriminaciones tradicionales e incorporar la igualdad a los libros de texto.

En relación con lo anterior, un avance muy importante en el seno de la editorial consistiría en superar el carácter informal que a menudo se otorga a la formación en igualdad, e incorporarla a los planes formativos de las y los empleados. Ello supone transitar de un modelo en el que el acercamiento al tema tiene su origen en un interés personal (y/o del grupo de trabajo) hacia otras fórmulas en las que la capacitación técnica en materia de igualdad es proporcionada por la propia empresa y planificada de antemano.

Precisamente es el carácter planificado de la formación el que permite dar respuestas concretas a dificultades específicas. Identificar las necesidades formativas en relación con la igualdad y seleccionar y planificar las acciones adecuadas que sirvan para dar respuesta a dichas necesidades facilita que la editorial afronte los retos y demandas vinculados a este tema desde una posición estratégica.

En relación con la incorporación de la igualdad a los libros de texto, es necesario proporcionar a las y los empleados un aprendizaje no sólo de conceptos sino también de habilidades y capacidades para el desempeño. Esto significa que, lejos de ofrecer una formación general y estandarizada, debería facilitarse un conocimiento sobre aquellas herramientas concretas que resulten operativas de cara a elaborar y/o revisar los materiales desde una perspectiva sensible al género. Utilizando un ejemplo concreto, podríamos decir que la formación sobre la detección y eliminación de roles y estereotipos de género en los personajes de los manuales estaría incompleta (o sería poco eficaz estratégicamente) si no incorpora contenidos específicos acerca de los distintos recursos que, desde un punto de vista práctico, facilitan la construcción de personajes alternativos⁷².

⁷² Esta misma filosofía impregna las recomendaciones centradas en la elaboración de los libros de texto (epígrafe 7 del presente capítulo), que, además de revisar aspectos de naturaleza teórica, intentan proporcionar herramientas y recursos concretos para avanzar y profundizar en la vertiente práctica de cada uno de los aspectos señalados.

La delimitación de las necesidades formativas y la planificación de las mismas ha de ser, por otro lado, sensible a los diferentes perfiles y las responsabilidades que, en relación con la igualdad, asume cada persona en la estructura de la editorial. Si bien es posible que las demandas formativas de unos y otros profesionales coincidan en ciertos temas (por ejemplo, el uso no sexista de la lengua a menudo es un contenido por el que se interesan tanto redactores/as como por correctores/as de estilo y supervisores/as pedagógicos/as), cada profesional, en tanto que interviene en etapas distintas y acomete tareas específicas, puede presentar necesidades formativas concretas y diferenciadas. De este modo, es posible que, mientras los perfiles encargados de la redacción demanden formación específica sobre la aplicación de la igualdad a áreas curriculares específicas (matemáticas, lengua, etc.), las y los supervisores consideren más necesaria una formación generalista, que les otorgue una visión de conjunto y les ayude a identificar sesgos en los libros de texto y a generar propuestas de mejora.

Incluso en aquellos casos (fundamentalmente en las editoriales de tamaño pequeño) en que varios perfiles profesionales coinciden en la misma persona (supongamos que en la editorial X quien corrige los textos orto-tipográficamente acomete también la supervisión pedagógica), es preciso ofrecer formación y herramientas específicas vinculadas a cada una de las fases en las que ese/a profesional interviene. En este sentido, resulta lógico pensar que, aun tratándose de un mismo sujeto, éste ha de ser capaz de desplegar distintas habilidades y destrezas cuando elabora un manual que cuando corrige su léxico, selecciona una imagen o revisa su contenido desde un punto de vista pedagógico.

Una dificultad añadida puede derivarse de aquellas situaciones (por lo general, muy comunes) en las que los y las redactores/as de un libro de texto son profesionales ajenos a la editorial, razón por la cual las empresas confían en su criterio y no proporcionan formación específica en materia de igualdad (ni sobre otras cuestiones específicas). Aun en casos como éstos, en los que la formación no se considera una alternativa viable, deberían de suministrarse al menos

instrucciones y criterios comunes sobre cómo incorporar la igualdad a los libros de texto.

Tabla 73. Plantilla para autoevaluar la capacitación del personal en materia de igualdad

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|--|--|
| CAPACITACIÓN | | | |
| El personal carece de nociones básicas, más allá de las proporcionadas por el sentido común, sobre el tema de la igualdad y la aplicación de la misma a los libros de texto | La empresa estimula y facilita que el personal acuda a cursos de especialización y congresos sobre el tema de la igualdad, con resultados desiguales | Una parte del personal ha participado en sesiones formativas impartidas por profesionales de la propia editorial acerca de la igualdad y su inclusión en los libros de texto | Todo el personal ha sido formado en igualdad y estrategias concretas para aplicarla a las distintas fases de producción del libro de texto. Las necesidades formativas en materia de igualdad se incluyen sistemáticamente en el Plan de formación de la empresa |

Tabla 74. Recomendaciones para fomentar la capacitación en materia de igualdad de las y los profesionales de la editorial

- ✓ *Incluir la formación en igualdad dentro del Plan formativo de la empresa.*
- ✓ *Realizar una adecuada planificación de la formación en materia de igualdad, que identifique necesidades y seleccione las acciones necesarias para dar respuesta a las mismas.*
- ✓ *Enriquecer la formación no sólo con contenidos de tipo teórico, sino también con herramientas, recursos y estrategias específicas de carácter aplicado.*
- ✓ *Recurrir a personas ajenas a la propia editorial (expertas en la*

materia, investigadoras/es...) para planificar e impartir la formación en materia de igualdad, buscando fórmulas activas de colaboración e intercambio profesional.

- ✓ *Distinguir entre necesidades formativas comunes a los diferentes perfiles profesionales y aquellas otras específicas para determinados puestos, proporcionando, además de contenidos formativos generales, aquellos otros relacionados con las tareas y responsabilidades específicas que asume cada cargo.*

6.3 Distribución de responsabilidades en relación con la igualdad

Comprometerse de un modo coherente con la igualdad como un objetivo educativo del trabajo editorial implica una intensa labor de planificación: para que el trabajo se lleve a cabo de la manera más eficaz y efectiva posible debe de establecerse qué persona/s o qué perfil/es profesional/es asumen determinadas responsabilidades a lo largo del proceso de elaboración del material. La falta de concreción de funciones y responsabilidades, de hecho, es una de las principales dificultades que obstaculizan la inclusión de la igualdad en los libros de texto. A pesar de que las editoriales afirmen velar por la igualdad, una observación más minuciosa revela cómo, en la mayoría de ocasiones, las y los profesionales no tienen delimitadas las funciones concretas que, desde su puesto de trabajo, deben asumir en aras a asegurar la misma.

Una correcta distribución de responsabilidades habría de responder a la pregunta *¿Quién hace qué?*, es decir, pasaría por establecer qué se encarga de realizar cada perfil en relación con la incorporación y la vigilancia de la igualdad. Como se adelantó en el epígrafe anterior, en la medida en que cada profesional tiene asignadas tareas diferentes, esa distribución de responsabilidades debería de ser sensible a las funciones que éste tiene asignadas. En suma, se trata de propiciar que las distintas personas que intervienen a lo largo del proceso de

elaboración de un manual incluyan, dentro de las responsabilidades asignadas a su perfil profesional, la incorporación y/o vigilancia de la igualdad. De este modo, se promueve que la atención a la misma en los libros de texto, lejos de ser una responsabilidad de una única persona o que se lleva a cabo en un determinado momento (a menudo *a posteriori*, una vez que el libro ya ha sido redactado), se aborde de forma coordinada entre los diferentes perfiles que intervienen en la elaboración del material.

Tabla 75. Plantilla para autoevaluar la incorporación de la igualdad a nivel de funcionamiento

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|--|---|
| DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES | | | |
| No existe ninguna definición de las responsabilidades que cada perfil profesional asume en relación con la vigilancia de la igualdad | La atención a la igualdad se asume a título individual. Algunas personas sensibles a las cuestiones de género se muestran atentas, en el desempeño de sus responsabilidades profesionales, a la incorporación y/o vigilancia de la misma | Uno o varios perfiles de supervisión tienen asignada la tarea de vigilar la incorporación de la igualdad en los manuales una vez que éstos han sido redactados | La tarea de velar por la igualdad es compartida por los distintos perfiles profesionales. Cada uno de ellos tiene asignadas responsabilidades específicas para vigilarla en las distintas tareas asociadas a su puesto de trabajo |

Tabla 76. Recomendaciones a la hora de establecer responsabilidades relativas a la igualdad

- ✓ Definir las responsabilidades que, en relación con la introducción y/o vigilancia de la igualdad en los libros de texto, asume cada perfil profesional.
- ✓ Procurar que esa definición de funciones sea lo más clara y concreta posible, y que se inserte dentro de las tareas generales que tiene asignado cada perfil.
- ✓ Fomentar dentro de la empresa una atención a la igualdad

compartida y coordinada: pasar de un modelo en el que la adecuación del material en este sentido se evalúa a posteriori (una vez que ha sido redactado el manual) a otro en el que todos los perfiles implicados en la elaboración de un libro de texto velan por su cumplimiento en cada una de las tareas que tienen encomendadas.

Una posibilidad a la hora de distribuir y definir las funciones que cada profesional implicado en la elaboración de un libro de texto debe llevar a cabo en relación con la incorporación y la vigilancia de la igualdad es la que se propone a continuación (Tabla 77).

Tabla 77. Distribución de responsabilidades en relación con la introducción de la igualdad, según perfil profesional

| Perfil | Tareas |
|-----------------------|--|
| Redactor/a | <ul style="list-style-type: none"> Definir objetivos coeducativos para el libro de texto. Apostar por una metodología didáctica innovadora, que integre la perspectiva de género. Llevar a cabo una selección de los contenidos no androcéntrica, ni sesgada. Incluir personajes que superen los estereotipos y roles tradicionales. Seleccionar imágenes no sesgadas por motivos de género. Utilizar en la redacción un lenguaje no androcéntrico ni sexista. |
| Ilustrador/a | <ul style="list-style-type: none"> Crear y/o seleccionar imágenes y recursos iconográficos no estereotipados ni sesgados por cuestiones de género. |
| Corrector/a de estilo | <ul style="list-style-type: none"> Verificar la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, detectando sesgos androcéntricos y proporcionando alternativas de uso. |

Supervisor/a
pedagógico

- *Comprobar la incorporación de objetivos coeducativos en el libro de texto.*
- *Evaluar su metodología didáctica desde la perspectiva de género.*
- *Revisar la existencia de sesgos y omisiones en la selección de contenidos.*
- *Examinar la presencia de estereotipos a nivel de personajes, en textos e imágenes.*
- *Verificar la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, detectando sesgos androcéntricos y proporcionando alternativas de uso.*

6.4 Establecimiento de directrices y pautas en relación con la incorporación de la igualdad

Al hablar de directrices y pautas nos referimos a los criterios que se proporciona desde la editorial a las y los empleados sobre aquellos aspectos a los que debe prestarse atención a la hora de velar por la igualdad en los libros de texto, así como a las orientaciones específicas que guían y facilitan la elaboración de manuales sensibles a la perspectiva de género.

Si en la fase de distribución de responsabilidades aludíamos a la necesidad de preguntarse *¿Quién hace qué?*, en este caso se trata de responder a la cuestión de *¿Cómo lo hace?*, incidiendo en el modo concreto en el que cada profesional debe ejecutar las responsabilidades que, en relación con la igualdad, le han sido asignadas.

La inexistencia de directrices específicas en este sentido funciona, de hecho, como uno de los obstáculos de mayor peso (si no el que más) a la hora de introducir la igualdad en los libros de texto. En ausencia de tales pautas, la vigilancia de la igualdad no se lleva a cabo de una manera sistemática y común al

conjunto de la empresa, sino que se deja en manos de la sensibilidad y los criterios individuales.

Asimismo, es importante resaltar que ni siquiera la mejor de las disposiciones individuales o colectivas es condición suficiente para asegurar una correcta ejecución técnica. A pesar de su motivación, muchas de las y los profesionales encargados de la elaboración de libros de texto manifiestan serias dificultades a la hora de acometer ciertas tareas específicas, como la búsqueda de alternativas al discurso androcéntrico de las disciplinas, la presentación de mujeres relevantes en las distintas materias o la inclusión del análisis crítico de las desigualdades a lo largo del texto. Para este tipo de cuestiones, relacionadas en mayor medida con aspectos de naturaleza cualitativa (precisamente aquellos en los que la investigación empírica continúa evidenciando la presencia de sesgos sexistas y desigualdades), se hace necesario proporcionar pautas y recursos concretos que guíen, asistan y sistematicen el trabajo.

A la hora de definir criterios específicos, cada editorial puede seguir distintas fórmulas. Si bien en algunos casos una o varias personas interesadas en la materia pueden elaborar pautas en las que se aglutinen ejemplos y recursos específicos, lo más recomendable es que los criterios sean definidos por un conjunto amplio de profesionales, resulten aplicables a los distintos perfiles y/o fases que intervienen en el proceso de producción de un libro de texto y sean incorporados en el funcionamiento habitual de la empresa.

En ausencia de criterios globales (muchas personas creen necesario alcanzar un consenso general entre editoriales, administraciones educativas y comités expertos que delimiten criterios comunes a todo el ámbito estatal⁷³), una forma de enriquecer las pautas a seguir por las editoriales puede recurrir a textos, publicados en los últimos años, que recogen orientaciones específicas sobre

⁷³ Esta aseveración se realiza en base a los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario a las y los profesionales de las editoriales participantes en nuestro estudio preliminar (recogidos en el capítulo IV).

cómo incorporar la igualdad en textos, imágenes y contenidos. *Promoting Gender Equality through textbooks* (editada por la UNESCO en 2009), la *Guía de buenas prácticas editoriales* (editada por la Xunta de Galicia en 2002), o las recomendaciones que se definen en los sucesivos epígrafes del presente material, por ejemplo, pueden funcionar como elementos de análisis que completen fórmulas de trabajo poco operativizadas hasta el momento.

Cualquiera que sea la fórmula a través de la que se establezcan este tipo de criterios, es importante que, una vez definidos, se incorporen a la propia praxis editorial, formando parte de documentos tales como los libros de estilo, los decálogos editoriales y, fundamentalmente, el Proyecto Educativo de la Editorial.

Tabla 78. Plantilla para autoevaluar la existencia de directrices y pautas que guíen la incorporación de la igualdad en los libros de texto

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|--|--|
| DIRECTRICES Y PAUTAS | | | |
| No existen criterios y pautas específicas sobre cómo incorporar la igualdad a los libros de texto | Un grupo de personas, por iniciativa personal, ha reunido materiales y ejemplos sobre el tema y los ha puesto a disposición del personal interesado | Existen algunas pautas sobre cómo evaluar e incorporar la igualdad en los libros de texto, pero se aplican desigualmente | Existen pautas específicas que orientan sobre cómo introducir la igualdad y a qué aspectos prestar atención en las distintas fases de elaboración del manual. Tales directrices se siguen sistemáticamente |

Tabla 79. Recomendaciones a la hora de establecer pautas específicas que guíen la incorporación de la igualdad en los libros de texto

- ✓ *Definir y establecer pautas específicas referidas tanto a aspectos cuantitativos como cualitativos, insistiendo en la incorporación de la igualdad no sólo en los temas formales sino también en el contenido de los libros de texto.*

- ✓ *Enriquecer las pautas de trabajo con sugerencias y recomendaciones elaboradas por otros organismos e instituciones al respecto del tema.*
- ✓ *Prestar atención especial a cómo deben acometerse tareas que pueden resultar particularmente complicadas, tales como la introducción del análisis crítico de las desigualdades a lo largo del texto o la búsqueda de alternativas al punto de vista androcéntrico desde el que están construidas las distintas asignaturas, proporcionando recursos de aplicación práctica.*
- ✓ *Establecer las distintas pautas teniendo en cuenta la diferenciación de funciones existente y especificando las tareas vinculadas a la igualdad que cada perfil profesional debe acometer en relación con la fase de trabajo en la que interviene y las responsabilidades que le han sido asignadas.*
- ✓ *Incorporar las pautas definidas a los documentos que establecen la estructura y la praxis editorial, tales como los decálogos editoriales, los libros de estilo o el Proyecto Educativo Editorial.*

7. Pautas para la elaboración y revisión de los libros de texto: cómo introducir la igualdad e innovar desde la perspectiva de género

A continuación se proporcionan una serie de recomendaciones cuyo propósito es definir aquellos aspectos que, en relación con la igualdad y la introducción de la perspectiva de género, deben tenerse en cuenta en la elaboración de un libro de texto. Para el establecimiento y la presentación de tales pautas se hace uso de una secuenciación en torno a cinco bloques: objetivos, metodología, contenidos, imágenes y lenguaje. En cada uno de ellos, se recogen

dos tipos de orientaciones: unas contienen recomendaciones para su redacción; otras desarrollan protocolos de evaluación, dirigidos a la revisión de los materiales ya elaborados.

Además, la estructuración de las recomendaciones es sensible a la variedad de perfiles profesionales que intervienen a lo largo del proceso de producción de un libro de texto, desde la redacción, el diseño, la corrección de estilo o la supervisión pedagógica, respondiendo a la distribución de responsabilidades que, en relación con esta distinción profesional, se sugirió en epígrafes precedentes (Tabla 77). Más en concreto, lo que se establece a continuación es una secuencia de acciones, cada una de las cuales se asigna, *a priori*, a un perfil profesional concreto (Tabla 80). En orden a dar cabida a distintas posibilidades organizativas existentes en el seno de las empresas, se ha considerado la posibilidad de que las editoriales asignen determinadas tareas a unos u otros perfiles profesionales. Por ejemplo, la selección y creación de imágenes igualitarias podría recaer, dependiendo del funcionamiento de cada editorial, en la/s persona/s que redacta/n el libro de texto o en un departamento específico de diseño o ilustración. De igual modo, la revisión del lenguaje puede ser acometida por perfiles específicos, como la figura del corrector/a de estilo (si ésta existe), o incluirse entre las responsabilidades de los/as profesionales vinculados/as a la supervisión pedagógica (Tabla 5.7). Será trabajo de la editorial determinar, atendiendo a la singularidad de su estructura, la distribución final de tareas en virtud de los perfiles con los que cuenta y las funciones que los mismos tienen asignadas.

Además de las propuestas originales, las presentes recomendaciones se apoyan en otros trabajos y conclusiones emitidas por organismos como la UNESCO, el Instituto de la Mujer, las administraciones educativas y ciertos grupos de investigación. Con ello, se pretende fundamentar las distintas pautas en los resultados de la investigación más reciente, así como poner a disposición de las editoriales el amplio catálogo de materiales, recursos, herramientas, etc. que

pueden asistir y/o guiar la aplicación práctica de tales sugerencias, y que tienen una aplicación directa de cara al trabajo editorial.

Para agilizar la lectura del documento se han incorporado distintos formatos y colores que permiten diferenciar visualmente el tipo de información que se secuencia en cada bloque. En este sentido, las cinco secciones siguen una estructura muy similar, con ligeras variaciones: primero, se revisa y justifica la pertinencia del tema, a nivel conceptual; a continuación, se proporcionan datos empíricos sobre los resultados de las investigaciones que han analizado ese aspecto concreto de los libros de texto; posteriormente, aparecen recomendaciones específicas y ejemplos de buenas y/o malas prácticas extraídos de los propios libros de texto. Por último, cada bloque incluye un apartado en el que se recoge un listado de recursos y lecturas a disposición de las editoriales sobre el tema tratado.

Tabla 80. Secuenciación de las recomendaciones, según perfil profesional

| | | Redacción | Ilustración/ Diseño | Corrección de estilo | Supervisión pedagógica |
|--------------------------|---|-----------|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| BLOQUE A. Objetivos | Definición de objetivos Revisión de objetivos | A1 | | | A2 |
| BLOQUE B. Metodología | Selección de la metodología Elaboración de actividades y ejemplos | B1 | | | |
| | Revisión de la metodología | B2 | | | B3 |
| BLOQUE C. Contenidos | Selección de contenidos | C1 | | | |
| | Elaboración de personajes | C2 | | | |
| | Revisión de contenidos y personajes | C3 | | | C3 |
| BLOQUE D. Imágenes | Selección y creación de imágenes Revisión de imágenes | D1 | D1 | | D2 |
| BLOQUE E. Lenguaje | Utilización de un lenguaje no sexista | E1 | | | |
| | Revisión del lenguaje | | | E2 | E2 |

7.1 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a los objetivos de los libros de texto (Bloque A)

7.1.1 Definición de objetivos coeducativos (Bloque A1)

A1. DEFINICIÓN DE OBJETIVOS COEDUCATIVOS

Los libros de texto transmiten una determinada visión del mundo y de las relaciones entre los seres humanos, particularmente de las que se establecen entre mujeres y hombres. A través de ellos se filtran no sólo conocimientos académicos, sino también valores, actitudes, normas sociales, etc. que proporcionan al alumnado una determinada visión del mundo, de su papel en él y de la forma en que pueden relacionarse con sí mismos/as y con otras personas (Moreno, 1986; Torres, 1991; López Valero, 1999). De hecho, los libros de texto son un recurso tremendamente importante en el proceso de socialización de todo individuo: contienen discursos sobre cómo es nuestra sociedad y qué personas han contribuido a su desarrollo. Además, a través de sus páginas se proporcionan numerosos referentes que sirven como modelos de comportamiento para el alumnado. En suma, un libro de texto no es únicamente una herramienta dirigida a cubrir una serie de contenidos, sino que se dirige asimismo a lograr una serie de objetivos que sobrepasan los puramente curriculares o académicos. Como recoge la UNESCO (2005, 27), “la creación de un libro de texto equivale a elegir los valores, normas y representaciones que sustentan la cohesión social y la relación armoniosa entre los seres humanos y las instituciones”

Al elaborar un libro de texto, debería establecerse ya desde la definición de objetivos el compromiso que éste adquiere con respecto a temas como la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Introducir entre las metas del material el respeto a las diferencias, la representación no sesgada del conocimiento y el desarrollo por parte del alumnado de una identidad libre, no condicionada por patrones de género, es el primer paso a la hora de asumir el trabajo por y para la igualdad como uno de los ejes vehiculares del material. El resultado será un libro de texto que, más allá de introducir la igualdad como un precepto formal, la integre de un modo coherente y transversal al conjunto de su propuesta didáctica.

A lo largo de los últimos años, en el marco del extenso desarrollo legislativo en materia de igualdad entre mujeres y hombres y de prevención de la violencia machista, algunas administraciones educativas han promulgado normativa específica que obliga a las editoriales a incorporar en sus libros de texto los mismos objetivos coeducativos introducidos a nivel curricular⁷⁴. A pesar de que tales prescripciones no han sido formuladas con demasiado detalle, coincidimos en la necesidad de que las editoriales revisen su actuación en este sentido. Para evaluar las consecuencias prácticas que implica la incorporación y traslación de la coeducación a los objetivos de los libros de texto, resulta útil acudir a la definición que esos mismos textos legales proporcionan sobre el concepto (Tabla 81), y establecer con posterioridad qué entendemos por un libro de texto coeducativo.

⁷⁴ Las comunidades autónomas que han incluido entre su articulado esta obligación han sido, hasta el momento, Canarias y País Vasco.

Tabla 81. Definiciones de coeducación

Acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres.

Fuente: Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista (Artículo 12)

Perspectiva y acción intencionada en la educación encaminada a la superación de los roles y estereotipos sexistas y la desigualdad de género. La coeducación se refiere al horizonte del desarrollo integral de la persona superando las limitaciones de género y a procesos como el desarrollo de la autonomía personal; el desarrollo cognitivo, afectivo y social; el aprendizaje de pautas de relación, comunicación y resolución no violenta de conflictos; el respeto a la igualdad y a la diversidad de las personas de ambos sexos; la libre elección y desarrollo de orientación y conductas sexuales; la corresponsabilidad de ambos sexos en los ámbitos público, privado y comunitario; la educación afectivo-sexual, salud sexual y reproductiva, orientaciones y conductas sexuales; la visibilidad, reconocimiento y dignificación de la contribución de las mujeres a la cultura y la sociedad y su protagonismo en la historia, la ciencia, la economía, la política o las artes; el conocimiento de la historia y la teoría feminista, los fundamentos filosóficos de la reivindicación de los derechos de las mujeres como derechos humanos y la situación actual de las relaciones de género; el uso no sexista del lenguaje, la comunicación y la representación de mujeres y hombres; la orientación académico-profesional diversificada para ambos sexos y libre de estereotipos de género.

Fuente: Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres (Anexo)

En base a estas consideraciones, un libro de texto coeducativo no es simplemente un material que cumple formalmente con una serie de requisitos de corte no sexista, sino un proyecto, una herramienta que rigurosamente se compromete e integra el trabajo a favor de la igualdad de oportunidades, revisando de un modo coherente: los objetivos a los que sirve, la metodología que emplea, los contenidos que selecciona, el lenguaje que utiliza y las imágenes en las que se apoya. Frente a las suspicacias que esta propuesta puede despertar, es importante advertir que los libros de texto coeducativos no son un simple recuento de mujeres y hombres, ni una representación al cincuenta por ciento. Los libros de texto coeducativos, que el presente recurso pretende guiar y motivar, son materiales que nombran y representan a las mujeres y a los hombres, que proporcionan modelos no sesgados por prejuicios o patrones de género y que asumen, desde su concepción, la educación en y para la igualdad de oportunidades como uno de sus propósitos fundamentales. En su base, este tipo de materiales se dirigen a una serie de objetivos destinados a promover conocimientos, actitudes y destrezas en relación con la igualdad (Tabla 82).

Tabla 82. Objetivos de los libros de texto coeducativos

| | |
|---------------|--|
| Conocimientos | <i>- Favorecer la superación de las discriminaciones, el establecimiento de relaciones igualitarias y el respeto a la igualdad de oportunidades entre los sexos.</i> |
| | <i>- Dar a conocer el papel de mujeres y hombres en la historia de la disciplina y de la cultura.</i> |
| | <i>- Proporcionar al alumnado modelos masculinos y femeninos que sirvan como referentes de comportamiento libre y no condicionado por cuestiones de género ni imposiciones de tipo cultural y/o biológico.</i> |

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Actitudes y valores</i> | <i>- Promover el desarrollo de una identidad libre, no sesgada por estereotipos de género.</i> |
| | <i>- Potenciar la empatía y el rechazo a la violencia.</i> |
| | <i>- Contribuir al desarrollo de actitudes igualitarias, basadas en el respeto a la dignidad y la libertad de las personas.</i> |

| | |
|------------------|---|
| <i>Destrezas</i> | <i>- Potenciar la capacidad crítica del alumnado, desarrollando una perspectiva que permita al alumnado identificar, analizar y superar las desigualdades presentes en la sociedad.</i> |
| | <i>- Promover la creatividad del alumnado como una forma de superar limitaciones impuestas y de conocerse y explorarse a uno/a mismo/a.</i> |
| | <i>- Favorecer la participación y la cooperación.</i> |

En los últimos años, algunas editoriales, en colaboración con grupos de investigación y personas expertas en estudios de género, han publicado libros de texto y otros materiales didácticos concebidos desde una óptica coeducativa. Si bien su número aún es limitado, todos estos materiales son ejemplo de un cambio conceptual y metodológico, y reflejan la demanda que una gran parte de la sociedad y la comunidad educativa vierte sobre las editoriales, en aras a que éstas desarrollen libros de texto de calidad, innovadores, que garanticen la igualdad y superen sus sesgos discriminatorios. Proporcionamos a continuación un listado de este tipo de materiales, detallando algunos de los objetivos que les han servido de base. Estas referencias pueden servir de punto de partida y de contraste, así como de estímulo e inspiración a la hora de alumbrar nuevos materiales que integren la igualdad y la coeducación como uno de sus objetivos.

Figura 32. Ejemplo de material didáctico que incorpora objetivos coeducativos (I)

Colección Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad

Las propuestas de estos libros se dirigen a todas aquellas personas (profesorado incluido) dispuestas a trabajar el arte de modo activo, participativo, centrado en valores humanos, coeducativo y solidario.

En ellos se invita a explorar nuevos caminos y a mostrar que en los márgenes de las geografías ya vividas se encuentra parte de lo esencial. Se trata de volver a mirar, con otros ojos, libres y curiosos, para encontrar elementos que nos apoyen en la difícil tarea de educar a los más pequeños, en la tarea de mostrar y revivir momentos que nos ayuden a construir los nuestros.

Fuente: Fernández Cao (2009, 4)

Figura 33. Ejemplo de material didáctico que incorpora objetivos coeducativos (II)Imaginarse el mundo. Imaginarse el fin del mundo. Hildegarda de Bingen y Ende

Hildegarda de Bingen y Ende son dos mujeres de la Edad Media con una rica trayectoria intelectual y artística. El estudio de la Edad Media permite dar a conocer a niños y niñas un periodo de la historia tildado de oscuro, pero en el que podemos encontrar ejemplos de comportamiento mucho más libres que en épocas posteriores. El estudio puede abordarse en cualquier edad, añadiendo diferentes elementos de interés y comprensión.

Objetivos:

- Observar cómo las personas, hombres o mujeres, de todas las épocas se han imaginado el mundo.
- Subvertir el término “monja” y “abadesa” y hacer desaparecer las posibles connotaciones sexistas.
- Ver al pasado como una época en la que aprender nuevas estrategias de comportamiento.
- Acercar la Edad Media a la educación primaria, desde la búsqueda de conocimiento y del saber.
- Resaltar el protagonismo de la mujer en los monasterios.
- Relacionar el texto y la imagen.
- Resaltar el papel de los libros como elementos indispensables de la historia y de la construcción de la cultura.

Fuente: Fernández Cao (2009, 7)

Tabla 83. Relación de libros de texto y materiales didácticos coeducativos

- ❖ Caba, Ángeles et. al. (2001). *El siglo XX en primera persona. Ciencias Sociales, 4º ESO*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ González Suárez, Amalia (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía. 2º de Bachillerato*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ González Vigil, Rosario (2001). *Matemáticas transversales (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º)*. Granada: Grupo editorial universitario.
- ❖ Hidalgo, Encarna et. al. (2003). *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ López Fernández Cao (2009). *Educación, creación e igualdad. Principios*. Madrid: Eneida.
- ❖ Rivera, M^a Milagros (Coord.) (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ❖ Solsona, Nuria et. al. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Barcelona: Octaedro y Junta de Andalucía.

7.1.2 Revisión de objetivos coeducativos (Bloque A2)

A2. REVISIÓN DE OBJETIVOS COEDUCATIVOS

Tabla 84. Pautas para revisar los objetivos del libro de texto desde la perspectiva de género

| Objetivo | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Pretende la superación de las discriminaciones, el establecimiento de relaciones igualitarias y el respeto a la igualdad de oportunidades entre los sexos? | | | |
| ¿Promueve el desarrollo de una identidad libre, no sesgada por estereotipos de género ni imposiciones de tipo biológico? | | | |
| ¿Potencia la capacidad crítica del alumnado, desarrollando una perspectiva que permita a niñas y niños, chicas y chicos analizar y superar las desigualdades existentes en la sociedad? | | | |
| ¿Favorece una presentación de la disciplina no androcéntrica, que reflexiona sobre el legado de las mujeres? | | | |
| ¿Se propone incluir contenidos, metodologías y actividades específicas dirigidas a la reflexión sobre las desigualdades y a la superación de sesgos y estereotipos sexistas? | | | |
| ¿Favorece una metodología abierta, flexible y participativa? | | | |
| ¿Potencia la inclusión de los conocimientos de las | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| mujeres a lo largo del manual? | | | |
| ¿Se propone reflejar adecuadamente la presencia de las mujeres en los diversos ámbitos de la vida académica y social? | | | |
| ¿Pretende desarrollar actividades dirigidas a la resolución pacífica de conflictos y a fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres? | | | |
| ¿Fomenta la creatividad y la libertad individual? | | | |

7.2 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a la metodología de los libros de texto (Bloque B)

7.2.1 Selección de la metodología (Bloque B1)



B1. SELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA

La elaboración de libros de texto coeducativos requiere de una reflexión sobre su metodología didáctica, que revise y sustituya ciertas prácticas habituales por otras que incorporen la perspectiva de género. En este sentido, los libros de texto deberían de ser capaces de innovar también a nivel metodológico, proponiendo nuevas estrategias, alejadas de ciertos paradigmas y concepciones tradicionales sobre el aprendizaje.

Los análisis que han evaluado la metodología de los libros de texto desde una perspectiva de género han criticado la utilización de estrategias discursivas fundamentadas en la linealidad y la cronología (Moreno, 1984; 1986), la presentación unívoca de los contenidos y la escasa utilización de fuentes de distinta naturaleza que sirvan de apoyo al material y que permitan al alumnado enriquecer su punto de vista (Blanco, 2008; Torres, 1994) (Figura 34).

Figura 34. Resultados de la investigación sobre la metodología de los libros de texto

No hay diversidad de enfoques a la hora de abordar los temas (que suelen presentarse de manera plana y no conflictiva) ni más fuentes de información que el propio texto: ni se recurre a fuentes diversas ni las actividades posibilitan buscar información fuera del propio libro. La inmensa mayoría de las actividades son individuales y sólo cuatro de cada cien requieren tareas cognitivamente complejas y que permitan la búsqueda de información, el contraste de perspectivas, mientras que más del 50% sólo requieren repetición o memorización.

Fuente: Blanco García, N. (2008, 15)

Es poco frecuente encontrar en las redacciones informativas que realizan [los libros de texto] citas o referencias de investigaciones, escuelas científicas, autores, etc. que avalan lo que se propone como verdad en estos libros. En general, el tratamiento de la información aparece como fruto de “autoridades anónimas” o resultado de un proceso de aceptación o consenso universal, de una objetividad ahistórica.

Fuente: Torres Santomé, J. (1994, 175)

Frente a estas posturas, la inclusión de la igualdad a nivel metodológico pasaría por proponer alternativas dirigidas a superar la perspectiva androcéntrica según la cual el texto presenta un discurso cerrado y estático que constituye la única visión posible de la realidad, e insistir en las múltiples posibilidades de representación e interpretación de los hechos que se transmiten, así como su mutua influencia. Como ya insistió Kuhn (1995) al señalar la visión sesgada que de la ciencia trasladan los libros de texto, la presentación lineal, acumulativa y aislada de los contenidos, sugiere al alumnado la idea (falsa) de que la ciencia (y esto es aplicable a otras disciplinas) ha sido resultado de una suma de acontecimientos y logros conseguidos a nivel individual, sin conexión entre sí ni mutuas

interrelaciones, dejando de lado todo cuanto ha habido de duda, de debate y de colaboración en el avance del conocimiento.

En este sentido, el diseño de los libros de texto debería de partir de un enfoque metodológico que insista en las múltiples lecturas de un mismo acontecimiento, favoreciendo aquellas estrategias didácticas que permitan al alumnado dotarlo de sentido. Presentar el conocimiento como una narración estática impide percibir los continuos flujos que han acompañado la historia de la humanidad, así como los diversos matices de un mismo hecho. Frente a estas posturas, una metodología innovadora, y sensible a la perspectiva de género, hace uso y se sirve de las fluctuaciones, los cambios, las paradojas e incluso la propia incertidumbre como invitaciones a construir por parte del alumnado, sin olvidar que el conflicto cognitivo puede resultar una importante fuente de aprendizaje.

Esa llamada a la construcción alude directamente a otro de los puntos débiles de los tradicionales libros de texto: la pasividad que parecen favorecer tanto en el profesorado como en el alumnado. La articulación de un discurso cerrado se asocia con una metodología transmisora, basada en la recepción pasiva de los contenidos. El uso de una metodología activa y participativa, por el contrario, favorece la apertura de los materiales a la iniciativa del profesorado y el alumnado, fomentando la búsqueda, el debate, la participación y la interrelación. El resultado son libros de texto menos directivos, pero que ofrecen una amplia variedad de recursos y propuestas de aprendizaje.

A continuación, se perfilan una serie de recomendaciones centradas en la revisión de la metodología desde una perspectiva de género (Tabla 85). Tales propuestas aluden a la presentación y evaluación de los contenidos, el uso de fuentes y materiales y el diseño de actividades y ejemplos, si bien este último punto se tratará más pormenorizadamente en un apartado específico (Bloque B2).

Tabla 85. Recomendaciones para incorporar la perspectiva de género a la metodología de los libros de texto

- ✓ *Apostar por metodologías que, por encima de la memorización y la repetición, sirvan al alumnado para desarrollar sus habilidades argumentativas y evaluativas.*
- ✓ *Favorecer metodologías que permitan al alumnado una formación como sujetos autónomos y con una perspectiva crítica.*
- ✓ *Fomentar metodologías y dinámicas participativas: investigación-acción, grupos de trabajo y discusión, debates, entrevistas, observación...*
- ✓ *Favorecer el desarrollo de metodologías activas y colaborativas, que permitan el desarrollo de habilidades de tipo interpersonal.*
- ✓ *Promover una metodología didáctica que requiera de la contrastación, la aplicación o la ampliación de los conocimientos presentados en el libro de texto.*
- ✓ *Utilizar una perspectiva de presentación de los contenidos de tipo comparativo (más que lineal), dinámica y orientada a la solución de problemas.*
- ✓ *Adoptar una presentación de los contenidos flexible, que pueda adaptarse a las particularidades del alumnado o de la clase.*
- ✓ *Vincular las explicaciones, los textos, las actividades y los ejemplos con la vida cotidiana, la experiencia y los intereses del alumnado.*
- ✓ *Insistir en la relación y los vínculos de unos conocimientos con otros.*
- ✓ *Mostrar diferentes perspectivas de un mismo hecho.*
- ✓ *Proponer una metodología didáctica que incluya una amplia variedad de actividades (para una profundización en este punto, ver bloque B2).*

- ✓ *Utilizar como herramienta didáctica contenidos y actividades de tipo lúdico, también en los niveles educativos superiores.*
- ✓ *Dar cabida a una amplia diversidad de fuentes y materiales (ver Tabla 86).*
- ✓ *Incluir actividades de evaluación no sólo en la fase final sino también en la inicial, que sirvan para explorar las ideas y conocimientos previos del alumnado sobre cada tema...*
- ✓ *Recoger diversas formas de evaluación, tanto de conocimientos como de procedimientos y valores (ver Figura 35), que permitan al alumnado reflexionar acerca de sus logros, conocimientos y opiniones.*
- ✓ *Introducir distintos instrumentos y herramientas de evaluación, desde cuestionarios a actividades de evaluación mutua (ver Figura 35), elaboración de mapas conceptuales...*

Tabla 86. Tipos de fuentes que pueden utilizarse como recursos didácticos en los libros de texto

| Escritas | Visuales |
|---|--|
| <p>Artículos de periódicos</p> <p>Poemas</p> <p>Extractos de novelas y ensayos</p> <p>Informes</p> <p>Recetas</p> <p>Letras de canciones</p> <p>Entrevistas</p> <p>Relatos de viajes</p> <p>Cartas</p> <p>Encuestas</p> <p>Estadísticas</p> <p>Guiones de película o teatro</p> <p>Revistas</p> | <p>Mapas</p> <p>Fotografías</p> <p>Dibujos</p> <p>Carteles</p> <p>Fotomontajes</p> <p>Obras de arte</p> <p>Publicidad</p> <p>Cómics</p> <p>Tiras cómicas</p> |

Figura 35. Ejemplos de libros de texto que incorporan innovaciones metodológicas en lo relativo a la evaluación

Autoevaluación de valores

Expresa tu opinión sobre estas frases:

- Las guerras son inevitables.
- En las guerras todo está permitido.
- Quien gana la guerra ha de imponer sus condiciones a quien la ha perdido.
- La guerra siempre es injusta.
- A veces está justificado el uso de la violencia.
- La guerra es aceptable como un medio más de hacer política.
- En las guerras todo el mundo sale perdiendo.
- La guerra ha sido, a lo largo de la historia, la forma normal de resolver conflictos.
- La paz es el resultado de acuerdos entre personas, poblaciones, naciones e ideologías.
- La paz es admitir es derecho que tienen otras personas de ser diferentes.
- Hay guerras que son justas. Si estás de acuerdo con esta afirmación, ¿qué condiciones habría de tener una guerra para ser justa, según tu opinión?

Fuente: Caba, A., Casanova, M., Edo, P. e Hidalgo, E. (2001, 91)

Evaluación mutua

a) Entre todas las personas del grupo, distribuir el trabajo, de manera que cada cual resuma la información sobre tres cambios que tienen lugar en la cocina. Poned en común la información y completad el cuadro de la página siguiente. Cuando hagáis referencia a un cambio, indicad su nombre si lo conocéis. En el apartado “Observaciones”, apuntad si es necesaria la aportación de energía para iniciar la reacción, si es lenta o rápida y cualquier otro aspecto que consideréis importante.

b) Después, intercambiad el cuadro con otro grupo. En el apartado de “Evaluación mutua”, poned si el cambio está bien explicado y qué aspectos se podrían mejorar.

| Cambio identificado | Reactivos | Productos | Observaciones | Evaluación mutua |
|-----------------------|-------------------|---------------------------|---------------|------------------|
| Fermentación | Azúcar + Levadura | Alcohol + CO ₂ | ... | ... |
| Formación de caramelo | Azúcar | ... | ... | ... |
| ... | ... | ... | ... | ... |

Fuente: Solsona i Pairó (2002, 84)

7.2.2 Elaboración de actividades y ejemplos (Bloque B2)

B2. ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES Y EJEMPLOS

En base al punto anterior, formulamos a continuación una serie de consideraciones específicas respecto de la elaboración de las actividades y ejemplos, entendiendo que las mismas concretan la metodología didáctica del libro de texto.

Tal y como se ha apuntado, es importante que las actividades que se propongan, lejos de ser abstractas, apliquen el conocimiento a la vida real y estén formuladas lo más abiertamente posible. Este último punto favorece su adaptación a la idiosincrasia particular de cada grupo y amplía el margen con el que las distintas propuestas pueden ser enriquecidas en contacto con el profesorado y el alumnado. En relación con la introducción de contenidos específicos relacionados con la igualdad, cabe tener en cuenta que las actividades pueden ser una ocasión magnífica para desmontar y trabajar estereotipos tradicionales, a través de ejercicios de debate y reflexión, juegos de rol, etc.

Tampoco debe olvidarse la necesidad de que las actividades respondan a los intereses del propio alumnado, vigilando, en este punto, no pasar por alto los de las propias niñas y las chicas. Es muy común encontrar en los libros de texto actividades y ejemplos que vinculan las explicaciones con determinados ámbitos relacionados con el ocio y el deporte. Sin embargo, mientras que el fútbol o el automovilismo son recurrentes entre este tipo de referencias (ver Imágenes 9 y 10), rara vez aparecen reflejadas actividades y gustos más minoritarios, o vinculados a la esfera femenina. Sin que eso signifique que una chica o una niña

no pueda sentirse interesada por el fútbol o las carreras de coches, ni que al introducir intereses femeninos se incorporen actividades marcadamente sexistas o guiadas por el estereotipo tradicional femenino, es necesario que este tipo de referencias incluyan intereses variados, desde el ciclismo a la papiroflexia, desde la informática a la confección de ropa. Ello permite no sólo reflejar la variedad de intereses que se encuentra entre el alumnado, sino que además puede ser una gran oportunidad para despertar su curiosidad hacia otros ámbitos, e incluso para “romper” las barreras de género, atrayendo a niños hacia esferas tradicionalmente vinculadas a lo femenino y viceversa.

Tabla 87. Recomendaciones para incorporar la perspectiva de género en las actividades de los libros de texto

- ✓ *Incluir un amplio catálogo de actividades, de distinta naturaleza (ver Tabla 88).*
- ✓ *Intentar que las actividades respondan a los intereses de niños y niñas, chicos y chicas, sin olvidar los de estas últimas.*
- ✓ *Conectar las actividades con el contexto experiencial y el entorno más inmediato del alumnado: el colegio, la clase, el grupo de amigos/as, la familia, el barrio, pueblo o ciudad... (Ver Figura 36 e Imagen 8).*
- ✓ *Dar cabida a actividades encaminadas directa o indirectamente a romper estereotipos y trabajar la igualdad.*
- ✓ *Fomentar actividades que sirvan para aplicar el conocimiento y las ideas a la vida del alumnado.*
- ✓ *Introducir actividades que fomenten la creatividad y el pensamiento divergente.*
- ✓ *Promover actividades de tipo colaborativo.*
- ✓ *Incluir actividades tanto individuales como en grupo.*

- ✓ Proponer actividades destinadas a obtener información, relacionarla e interpretarla.
- ✓ Prestar atención a los personajes que protagonizan las actividades, sus rasgos físicos, psicológicos, las actividades que realizan, la designación, etc. (Ver bloque C2), así como al lenguaje en el que éstas están redactadas (Ver bloque E1).

Tabla 88. Catálogo de actividades que pueden emplearse en la elaboración de libros de texto

- ✓ Búsqueda de la biografía de científicos/as, escritoras/es... y otros personajes relevantes de la materia.
- ✓ Análisis de películas, libros, obras de arte, que contextualicen la vida, la obra y las circunstancias históricas de determinados autores, movimientos o corrientes.
- ✓ Actividades de investigación dentro de la propia familia (por ejemplo, cómo afectaron a algunos de sus miembros determinados sucesos históricos, cuáles son sus libros favoritos...)
- ✓ Elaboración de informes/trabajos.
- ✓ Realización de campañas y/o murales.
- ✓ Elaboración de poemas, canciones, guiones.
- ✓ Búsqueda de noticias.
- ✓ Elaboración de mapas.
- ✓ Realización de entrevistas.
- ✓ Realización de experimentos.
- ✓ Realización de informes de excursiones, visitas a museos, etc.
- ✓ Dramatizaciones y actividades de tipo lúdico.
- ✓ Realización de debates. Búsqueda de argumentos a favor y en contra.
- ✓ Interpretación de ilustraciones, obras de arte...
- ✓ Búsqueda de páginas web relacionadas con el tema de estudio.

Figura 36. Ejemplo de actividad que fomenta el pensamiento divergente y conecta los contenidos con el contexto experiencial del alumnado (I)

La poesía es el género elegido por los escritores y las escritoras para expresar los sentimientos. En esta forma literaria no importa tanto lo que ocurre , cómo ocurre o cuándo , sino la expresión artística de lo sentido o contemplado. El yo de quien toma la palabra tiende a desnudar su mundo interior.


En la escena 9ª, Cintia expresa su amistad, su deseo de compartir con Luci. Vamos a utilizar un juego que tal vez conozcas, para escribir un poema sobre la amistad. A partir del concepto de amistad o de amiga hay que contestar una serie de preguntas. Combinando las respuestas, que serán metáforas, no al pie de la letra, sino libremente, se puede formar un poema. Las preguntas pueden ser las siguientes:

- Si mi amiga fuera un color, ¿cuál sería?
- Si fuera un fenómeno meteorológico,
- Si fuera un animal,
- Si fuera una melodía,
- Si fuera una parte del cuerpo,
- Si fuera una fruta,
- Si fuera una hora/momento del día,
- Si fuera un sonido,
- Si fuera un mes,
- Si fuera una estación del año,
- Si fuera un sabor.

Fuente: Montoya, Milagros y De Diego (1998, 37)


Imagen 8. Ejemplo de actividad que fomenta el pensamiento divergente y conecta los contenidos con el contexto experiencial del alumnado (II)

El día de Navidad, Jana se encontró con todos estos regalos:




Su amiga Celia, no ha recibido ninguno. Jana es muy generosa y comparte con Celia.

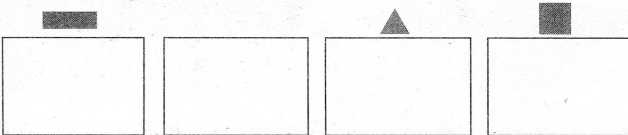
Jana



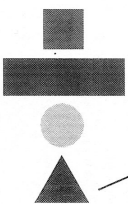
Celia



Clasifica los regalos según su forma.

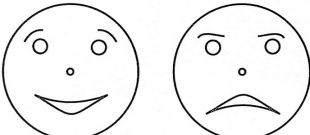


Relaciona:



cuadrado
círculo
triángulo
rectángulo

Colorea la cara que pondrá Celia cuando reciba los regalos.



65

Fuente: González Vigil (2006, 65)

Imagen 9. Libro de texto de Matemáticas de 4º de primaria, editado en 2004 por Anaya. A lo largo de toda una unidad didáctica, las explicaciones y actividades se relacionan con los circuitos automovilísticos. No se cuestiona aquí esta referencia, pero sí la necesidad de introducir, en el diseño de las actividades del resto del libro, otras temáticas que puedan responder a intereses más variados, sin olvidar los de las niñas a esta edad.

1 El sistema de numeración decimal

En la vida diaria utilizamos los números para contar cuántas personas asisten a un espectáculo, para diferenciar un coche de otro, para indicar distancias, etc.

CIRCUITO MONTEVERDE
CONSTRUIDO EN MCMXXVI

25 340 localidades de asfalto
TOTAL: 60 000 espectadores

LONGITUD DEL CIRCUITO
4 857 metros

| LONGITUD | PILOTO | Nº DE COCHE |
|----------|--------|-------------|
| 436 cm | SUMER | 3 |
| 435 cm | FIREA | 7 |
| 439 cm | NAKUN | 1 |
| 420 cm | BARRIO | 5 |
| 430 cm | ZOLA | 2 |

CARACTERÍSTICAS
 LONGITUD → 436 cm
 ANCHO → 178 cm
 ALTO → 96 cm
 PESO → 600 kg

Ponte en marcha

- 1 Observa el cartel de las localidades:
 - ¿Cuántos espectadores caben sentados?
 - ¿Cuántos espectadores caben de pie?
 - ¿Qué longitud tiene el circuito?
- 2 Fíjate en la longitud de los monoplazas. ¿Qué valor tiene la cifra 4 en todos ellos?
- 3 El año de construcción del circuito está expresado mediante unas letras. ¿Sabes qué significan?
- 4 En esta tabla aparecen las longitudes de varios circuitos:

| CIRCUITO | INTERLAGOS | IMOLA | SILVERSTONE | CATALUNYA | MONTECARLO | MONZA |
|----------|------------|---------|-------------|-----------|------------|---------|
| LONGITUD | 4 325 m | 4 892 m | 5 072 m | 7 725 m | 3 328 m | 5 770 m |

 - ¿Cuál es el circuito más largo?
 - ¿Y el más corto?

Fuente: Ferrero, L., Gaztelu, I., Martín, P. y Martínez, L. (2004, 6)

Imagen 10. Libro de texto de Biología y Geología de 3º de ESO, editado en 2011 por Casals. A propósito del tema sobre el aparato locomotor, aparece una actividad que introduce como ejemplo las lesiones de varios deportistas famosos, dos jugadores de fútbol (hombres) y uno de baloncesto (hombre también). De nuevo, no se plantea aquí la necesidad de eliminar la actividad, pero sí de preguntarse dónde quedan en ella (y en el resto de las que propone el libro de texto) los intereses de las chicas, así como de aquellos chicos que no se sienten atraídos por los deportes mayoritarios.

INVESTIGA TUS COMPETENCIAS

| LESIONES DE DEPORTISTAS FAMOSOS | | |
|---|---|--|
| <p>El jugador de baloncesto Jorge Garbajosa se hizo una grave lesión el 26 de marzo de 2008 mientras jugaba un partido con los Toronto Raptors.</p> | <p>Leo Messi sufrió una lesión muscular por tercera vez en el mismo sitio mientras jugaba un partido en marzo de 2008.</p> | <p>Cristiano Ronaldo se lesionó gravemente la rodilla izquierda mientras jugaba un partido en febrero de 2008.</p> |
|  <p>Dislocación de la junta del tobillo izquierdo, rotura del ligamento y fractura del peroné.</p> |  <p>Rotura de 6 cm del tercio proximal del bíceps femoral del muslo izquierdo. Periodo de recuperación aproximado: seis semanas.</p> |  <p>Rotura del tendón rotuliano De 9 a 12 meses de baja</p> <p>Tendón cuádriceps Rótula Tendón rotuliano Ligamento lateral interno Ligamento lateral externo</p> |

1. ¿En qué aparato del cuerpo han sufrido lesiones los deportistas de las noticias? ¿Qué sistemas y órganos incluyen este aparato?
2. ¿Qué lesiones sufrió Jorge Garbajosa? Indica los órganos afectados y sus funciones.
3. ¿Qué se lesionó Leo Messi? Explica el órgano u órganos afectados y sus funciones.
4. ¿Qué se lesionó Cristiano Ronaldo? Explica el órgano u órganos afectados y sus funciones.
5. Cuando se produce una lesión en un hueso, ¿qué células se ven afectadas?
6. ¿La lesión de Garbajosa afectó al esqueleto axial o al apendicular? Justifica la respuesta.
7. Cuando se produce una lesión en el músculo, como en el caso de Messi, ¿qué células se ven afectadas? Describe cómo son.
8. ¿Cómo se contraen las células musculares?

Fuente: Jimeno, A., Saumell, I. y Ugedo, L. (2011, 115)

Tabla 89. Relación de recursos y lecturas

- ❖ Kuhn, T. S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- ❖ Falk Pínger (2009). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition (2009). París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & George Eckert Institute for International Textbook Research, p. 50. Capítulo: "How to conduct a textbook Project: methodological issues and practical guidelines (páginas 27-50). Quiero citar una parte del libro, pero no tiene capítulos per se, es todo del mismo autor. Cómo lo hago?
- ❖ Junta de Andalucía (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Junta de Andalucía. Capítulo "materiales curriculares coeducativos", páginas 73-84. Quiero citar una parte del libro, pero no tiene capítulos per se, es todo del mismo autor. Cómo lo hago?
- ❖ Torres Santomé, J.: "Libros de texto y control del currículum". En Torres Santomé, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 1994, pp. 153-184.

7.2.3 Revisión de la metodología (Bloque B3)

B3. REVISIÓN DE LA METODOLOGÍA

Tabla 90. Pautas para revisar la metodología del libro de texto desde la perspectiva de género

| Metodología | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿Se apuesta por metodologías que, por encima de la memorización y la repetición, intentan desarrollar las habilidades argumentativas y evaluativas del alumnado? | | | |
| ¿Se favorece la formación del alumnado como personas autónomas y con una perspectiva crítica? | | | |
| ¿Se fomentan metodologías y dinámicas participativas, como la investigación-acción, la creación de grupos de trabajo y discusión, el desarrollo de debates y entrevistas y/o la observación? | | | |
| ¿Se promueve una metodología didáctica que requiere de la contrastación, la aplicación o la ampliación de los conocimientos presentados en el libro de texto? | | | |
| ¿Se favorece el desarrollo de metodologías activas y colaborativas, que permitan el desarrollo de habilidades de tipo interpersonal? | | | |
| ¿Los contenidos se presentan desde una perspectiva comparativa (más que lineal), dinámica y orientada a la solución de problemas? | | | |
| ¿Se insiste en la relación y los vínculos de unos conocimientos con otros? | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| ¿Se muestran diferentes perspectivas de un mismo hecho o se favorecen distintas interpretaciones de los mismos? | | | |
| ¿La secuenciación de los contenidos es flexible, puede adaptarse a las particularidades del alumnado o de la clase? | | | |
| ¿Se vinculan las explicaciones, los textos, las actividades y los ejemplos con la vida cotidiana, la experiencia y los intereses del alumnado? | | | |
| ¿Se utiliza como herramienta didáctica contenidos y actividades de tipo lúdico? | | | |
| ¿Se ofrecen distintos tipos de fuentes y materiales? | | | |
| ¿Se introducen distintos instrumentos y herramientas de evaluación, como cuestionarios, actividades de evaluación mutua, elaboración de mapas conceptuales...? | | | |
| ¿Aparecen actividades de evaluación inicial, que sirvan para explorar las ideas y conocimientos previos del alumnado sobre cada tema...? | | | |
| ¿Se evalúan, además de los conocimientos, procedimientos y valores? | | | |
| ¿Se propone una metodología didáctica que incluya una amplia variedad de actividades? | | | |
| ¿En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta que éstas respondan a los intereses de niños y niñas, si olvidar los de estas últimas? | | | |
| ¿Las actividades se conectan con el entorno experiencial del alumnado (la clase, el grupo de iguales, la familia, el pueblo, la ciudad, el colegio, el barrio...)? | | | |
| ¿Aparecen actividades encaminadas específicamente a | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| trabajar la igualdad, a romper estereotipos y/o a favorecer la reflexión sobre las desigualdades de género? | | | |
| ¿Se proponen actividades de investigación, dirigidas a encontrar información, relacionarla e interpretarla? | | | |
| ¿Se proponen actividades de debate? | | | |
| ¿Se fomenta, a través de las actividades, la aplicación del conocimiento a la vida real del alumnado? | | | |
| ¿Se introducen actividades encaminadas a desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad del alumnado? | | | |
| ¿Aparecen actividades de tipo colaborativo? | | | |

7.3 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género en la selección de los contenidos de los libros de texto (Bloque C)

7.3.1 Selección de contenidos (Bloque C1)

C1. SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los libros de texto son construcciones pedagógicas que presentan lo que debe ser enseñado. Si bien, en un primer momento, es la administración educativa la que realiza una selección de esos contenidos, las editoriales son las encargadas de establecer la forma concreta que adquieren tales prescripciones a lo largo de las páginas del material.

Cualquier libro de texto es una narración fraccionada del conocimiento, pues presenta una determinada visión de la materia y prefiere cierta información en detrimento de otra. Según han puesto de manifiesto los análisis llevados a cabo desde la perspectiva de género, a pesar de que en los últimos años ha mejorado la presencia de las mujeres en lo relativo a las imágenes y otros aspectos formales, su aparición en los contenidos (entendiendo por tal el listado de saberes, conceptos y personajes que el libro de texto desarrolla), aún dista mucho de ser equilibrada: los manuales continúan transmitiendo una visión del conocimiento articulada desde la mirada masculina, en la que las mujeres apenas intervienen como protagonistas (Peleteiro, 2000; Artal, 2008; López Navajas, 2010).

Más en concreto, las y los investigadores que se han detenido en analizar quién construye y cómo se construye el conocimiento que presentan los manuales (planteándose si éste responde a una óptica universal, o si es un saber creado desde la mirada y la perspectiva masculina/androcéntrica), han puesto de

manifiesto cómo en su base reside un universo mental de carácter masculino (Figuras 37 y 38). Si bien es cierto que el androcentrismo de los libros de texto puede entenderse como reflejo del propio androcentrismo con el que han sido forjadas las disciplinas a cuyo estudio sirven, es preciso llevar a cabo un trabajo de reflexión en este punto, revisando y, en la medida de lo posible, subvirtiendo el orden tradicional del discurso. El objetivo será generar materiales que hablen en nombre de la humanidad, sin olvidar la mirada femenina y la contribución de las mujeres a la historia de cada disciplina.

Algunas autoras, como Amparo Moreno (1986), han analizado los libros de texto de Historia, intentado determinar qué se dice en ellos del hombre, qué se dice de la mujer, y si lo que se dice de los hombres puede generalizarse a ambos sexos, es decir, si se refiere también a las mujeres. Sus ejercicios de lectura no androcéntrica han servido para poner de manifiesto cómo la disciplina que transmiten los libros de texto tiene en la base de su discurso un universo mental de carácter masculino, elaborado en torno a conceptos como la cronología, la jerarquización social, la expansión territorial o la guerra, que sirven de ancla y sostén del androcentrismo. En el centro de este discurso se sitúa lo que ella denomina el “arquetipo viril”: un modelo de hombre caracterizado por determinados rasgos y atributos en torno al cual se ha elaborado la disciplina (Figura 37).

Figura 37. En torno al arquetipo viril protagonista de la Historia

Un modelo humano imaginario, fraguado en algún momento de nuestro pasado y perpetrado en sus rasgos básicos hasta nuestros días, atribuido a un ser humano de sexo masculino, adulto y cuya voluntad de expansión territorial y, por tanto, de dominio sobre otras y otros mujeres y hombres le conduce a privilegiar un sistema de valores que se caracteriza, como ya resaltó Simone de Beauvoir, por valorar positivamente la capacidad de matar (legitimada, por supuesto, en ideales considerados superiores, trascendentes) frente a la capacidad de vivir y regenerar la vida armónicamente, Tanatos frente a Eros.

Fuente: Moreno, M. (1987, 11)

Tabla 91. Recomendaciones generales para eliminar el androcentrismo del discurso de los libros de texto

- ✓ Prestar atención al punto de vista desde el que se transmite la disciplina, incluso aunque parezca que éste es “universal”, deteniéndose en analizar el tipo de saberes y/o acontecimientos que se seleccionan, el listado de figuras relevantes que aparecen en las lecciones y los conceptos en los que se apoya el libro de texto.
- ✓ Superar la parcelación del discurso: presentar el conocimiento no como la suma de logros aislados sino como un esfuerzo colectivo: todo conocimiento es fruto del bagaje y la experiencia acumulada por mujeres y hombres.
- ✓ Incidir en las relaciones y los vínculos de unos autores/as con otros, de unos conocimientos con otros, y de unas esferas con otras (por ejemplo, las relaciones entre lo público y lo privado).
- ✓ Superar la abstracción del discurso: insistir en cómo los distintos acontecimientos y avances científicos influyeron y cambiaron la vida y la experiencia de las personas.

Figura 38. El androcentrismo en los libros de texto

Y nos duele, pero... seguimos con unos libros de texto donde el hombre no tiene origen, no ha necesitado nacer de una madre, ni ser alimentado, ni crecer en relación. Sólo vive para cazar, guerrear y conquistar. Y las mujeres no existen, porque no se las nombra. Nos duele que las nuevas generaciones, que son las protagonistas de la nueva civilización, sigan aprendiendo una historia bélica, alejada de la vida de las mujeres, y cada vez más también de la vida de muchos hombres.

Fuente: Montoya, M. M. y Cantonero, J. (2005, 126)

El modelo de ciencia que se presenta en los textos estudiados intenta ser más contextualizado y cercano a la vida cotidiana, aunque se vuelve más abstracto y lejano en el segundo ciclo, coincidiendo con la división de los contenidos del área en biología y geología, por un lado, y física y química por otro [...] Para intentar superar la situación anterior debería hacerse mención al contexto social en el que surgen y se desarrollan las ideas científicas, en lugar de presentarlas abstracta y aisladamente; introduciendo en la historia de la ciencia las aportaciones de mujeres científicas, teniéndose en cuenta también las implicaciones sociales de la ciencia, donde se pongan de manifiesto las aportaciones de la ciencia a la cultura, para acabar con la imagen de oposición ciencia/cultura que se transmite en las aulas.

Fuente: Nuño, T. y Ruipérez, T. (1997, 59)

Para superar el androcentrismo de los libros de texto a nivel de contenidos, es importante que dirijamos la vista sobre tres cuestiones distintas: el tipo de saberes que se seleccionan para ser transmitidos, las figuras relevantes que aparecen como protagonistas de la narración de la disciplina y los conceptos que se suceden a lo largo de las distintas lecciones. Abordaremos a continuación cada una de ellas, proponiendo recomendaciones específicas.

a) Introducción de saberes femeninos y masculinos

Tanto el currículo explícito dictado por las administraciones educativas como los contenidos que comúnmente se incluyen en los libros de texto priorizan determinados saberes que se consideran de utilidad para la vida pública, tradicionalmente masculinos, y no incorporan aquellos otros vinculados a lo privado: la experiencia personal, la gestión de lo afectivo, el cuidado de uno/a mismo/a y/o de los/as demás, las relaciones interpersonales, etc., asociados a la esfera femenina. Esta jerarquización de los saberes ha originado paradojas y vacíos como por ejemplo que los libros de texto de Biología enseñen cómo es nuestro cuerpo desde un punto de vista anatómico pero olviden transmitir cómo cuidar de él, o que los textos de matemáticas apenas hablen de la aplicación de éstas a nuestra vida diaria, más allá de algunos ejemplos abstractos.

Las mujeres, a lo largo de la historia, también han creado conocimiento y contribuido al desarrollo de la humanidad. A pesar de las dificultades para acceder a la educación, y aunque sus saberes se hayan inscrito en ámbitos considerados “no académicos”, sus experiencias y aportaciones forman parte del bagaje cultural de la humanidad. Rescatar estos saberes es un ejercicio necesario de cara a visibilizar un conocimiento no sesgado y a evitar otorgar un papel secundario a lo femenino en la construcción de la herencia cultural. Por otro lado, como afirma Blanco (2008, 45), acceder a este tipo de saberes y reconocer su importancia permite a los alumnos “aprender de ellas [de las mujeres], de lo que estimen que es valioso, y sobre todo, les puede dar un referente de alteridad que

está a su lado, que no es carente, ni dependiente, ni en relación de jerarquía, pero que tampoco quiere desplazarlos, ni quitarles nada”.

Tabla 92. Recomendaciones para incorporar los saberes femeninos en los libros de texto

- ✓ *Dar cabida a contenidos relacionados con lo afectivo, lo privado y la experiencia personal e interpersonal.*
- ✓ *Introducir en libros de texto de Educación Física, Conocimiento del Medio, Biología (y asignaturas afines) contenidos relativos al cuidado del cuerpo y al bienestar físico y mental.*
- ✓ *Introducir en libros de texto de Química (y asignaturas afines), contenidos relativos a la manipulación y la química de los alimentos.*
- ✓ *Introducir en libros de texto de Lengua contenidos relativos a la mejora de las habilidades comunicativas y la asertividad.*

Tabla 93. Ejemplo de selección de contenidos en libros de texto de Lengua y Literatura

- ✓ *Presentar el importante papel de las mujeres en la transmisión de la literatura oral.*
- ✓ *Presentar la influencia de la literatura escrita por mujeres en el desarrollo y auge de determinados géneros literarios, como el epistolar o la novela.*
- ✓ *Insistir en los vínculos de las palabras y de la literatura con la memoria personal.*
- ✓ *Transmitir la idea de la Literatura como una experiencia que acompaña la vida de todo individuo.*
- ✓ *Presentar la escritura y la palabra como un ejercicio de libertad y de creatividad.*
- ✓ *Hacer hincapié en los usos “sociales” de la escritura y la literatura, como vehículo a través del que denunciar y defender los derechos de distintos colectivos, entre ellos, las mujeres.*

Tabla 94. Ejemplo de selección de contenidos en libros de texto de Historia

- ✓ *Destacar la importancia de las mujeres en las sociedades prehistóricas, en lo relativo a la agricultura, el cuidado de la prole y la utilización del fuego.*
- ✓ *Superar la presentación de la historia como una cronología de batallas y personajes vinculados exclusivamente al ámbito político-militar.*
- ✓ *Mencionar qué papeles y roles tenían asignados las mujeres en los diferentes momentos históricos y quiénes consiguieron transgredir esas limitaciones.*
- ✓ *Explicar la dificultad que encontraban las mujeres para acceder a diferentes ámbitos como la cultura, las artes, etc.*
- ✓ *Aludir a contradicciones como que el “sufragio universal” era en realidad privilegio de los hombres de las clases sociales dominantes*

o la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” olvidó los derechos de las mujeres.

- ✓ *Incluir en la historia contemporánea movimientos sociales como el feminista, el pacifista y el ecologista.*
- ✓ *Presentar el mundo del trabajo no sólo como lo relativo a los sectores primario, secundario y terciario sino también al trabajo no asalariado o doméstico, que ha servido de sostén a las economías familiares y nacionales.*

Figura 39. Temas para un nuevo currículo de Ciencias Sociales

- Distintas costumbres y creencias.
- La estructura de distintas sociedades.
- El papel de la mujer en cada una de ellas.
- La distribución de los recursos naturales.
- Las relaciones internacionales.
- Las migraciones, sus razones y consecuencias (incluyendo la variable sexo).
- Los conflictos de soberanía.
- Estudios de los movimientos sociales: feminismo, pacifismo, ecologismo, movimiento obrero, y las relaciones entre ellos.
- Los pueblos del mundo. Orígenes raciales.
- La comida y el agua en el mundo.
- La crisis de la energía.
- Dependencia y pobreza.
- Historia del pueblo gitano.
- Violencia estructural y violencia reactiva.
- Estudio de los espacios sociales y su jerarquización.
- El papel de la mujer en la historia:
 - La negación de sus derechos y formas específicas que toma esta opresión en las distintas épocas.
 - Introducir el estudio de las “brujas” y las “curanderas” y su papel social.
 - El trabajo doméstico como base para la economía nacional.
 - El trabajo no asalariado -doméstico-.
 - Trabajo “clandestino”.

Fuente: Feminario de Alicante (1987, 63-64)

Desde este punto de vista, algunos libros de texto publicados más o menos recientemente han propuesto dar cabida a nuevos contenidos y temas de estudio sensibles a la perspectiva de género. Montoya y De Diego (1998), por ejemplo, secuenciaron la programación de su *Programa de diversificación curricular* (dirigido al ámbito socio-lingüístico) en tres grandes unidades: *la vuelta al mundo en siete semanas*; *del mamut a la hamburguesa*, y *del teatro a la vida*. En la primera de ellas utilizan un viaje, a propósito de la novela *La vuelta al mundo en 80 días*, para presentar la vida y la geografía de los cuatro continentes. La segunda unidad narra la historia de la humanidad a través de la historia de la alimentación, mientras que la tercera se centra en los medios de comunicación y el género teatral (Figura 40).

Otro ejemplo más reciente es el libro de texto *El siglo XX en primera persona*, en el que Ángeles Caba y el resto de autoras despojan a los contenidos de su carácter abstracto, acercándolos a la vida del alumnado. Para conseguirlo, presentan no sólo acontecimientos destacables de cada periodo histórico, sino también cómo era la vida de las personas, a través de los ojos de tres generaciones distintas, cercanas al propio alumnado: las de sus abuelas y abuelos, la de sus madres y padres y la suya propia (Figura 41).

Figura 40. Ejemplo de libro de texto que propone contenidos sensibles a la perspectiva de género

(I)

Unidad 2. Del mamut a la hamburguesa

Índice

- I. Así es mi mundo
- II. Comer es cosa de siempre
- III. De la sociedad recolectora a la revolucionaria agrícola
- IV. Las primeras civilizaciones
- V. El mediterráneo en la Edad Antigua
- VI. La Edad Media
- VII. En la Baja Edad Media. Los Burgos
- VIII. La Edad Moderna
- IX. El XIX y el XX, dos siglos de contrastes
- X. Evaluación final
- XI. Anexos

“Del mamut a la Hamburguesa” es una guía de trabajo para investigar y descubrir los secretos que guarda la Historia en relación con la comida. Hasta ahora, quizá, sólo habías estudiado la historia de las guerras, o del poder político, o de las grandes conquistas, etc. Aquí vamos a interesarnos por las cosas más pequeñas, más cotidianas y más imprescindibles para la vida y para la civilización: vamos a investigar cómo se ha comido en las distintas épocas, cuándo, por ejemplo, se descubrieron las propiedades del aceite, quién inventó el tenedor, o la cuchara o qué podían comer nuestras antepasadas y antepasados cuando no conocían la existencia de la patata, ni del tomate, ni del azúcar, etc.

Fuente: Montoya, M.M. y De Diego, M. (1998, 74)

Figura 41. Ejemplo de libro de texto que propone contenidos sensibles a la perspectiva de género

(I)

I. La generación de nuestras abuelas y abuelos (1920-1950)

Unidad 1. De Murcia a La Torrassa

Unidad 2. Vivir en la Alemania nazi

Unidad 3. Alexandra, Nina, Ruslan, Charlotte, Raïsa... vivieron en la URSS

Unidad 4. Vivir en el extremo oriente: China

II. La generación de nuestras madres y padres (1950-1980)

Unidad 5. Vivir en la España del cambio

Unidad 6. Postales de Suecia y de los EEUU

Unidad 7. Vivir en América Latina: Chile

Unidad 8. Vivir en el África negra

III. Nuestra generación (1980-hoy)

Unidad 9. Nuestro tiempo: España y Cataluña

Unidad 10. El Islam: ¿quiénes somos?

Unidad 11. Vivir el hundimiento de los sistemas socialistas en la Europa del Este

Unidad 12. Vivir en el Extremo Oriente: dragones y tigres

Fuente: Caba, A., Casanova, M. Edo, P. e Hidalgo, E. (2001, 17)

b) Selección de figuras relevantes, autores/as y lecturas complementarias

Además del tipo de saberes que se transmiten, es importante prestar atención a la nómina de figuras relevantes que personifican esos conocimientos, apareciendo como protagonistas y/o creadores de los mismos. Nos referiremos a las mismas como figuras célebres, entendiendo por tal aquellos personajes reales (que viven en la actualidad o vivieron en algún otro momento histórico) que

aparecen a lo largo del libro de texto y que se presentan como objeto de estudio, es decir, que forman parte de los contenidos que éste transmite. La nómina de pensadores/as que se seleccionan para un manual de Filosofía, el listado de científicos/as que aparecen en uno de Física, o el catálogo de personajes históricos que se presentan en un texto de Historia son claros ejemplos de este tipo de figuras. Este tipo de referentes se distinguen del resto de personajes que aparecen a lo largo del libro de texto (a los que se dedica el Bloque C2) por su carácter no ficcional. A través de ellos explicamos el origen y el desarrollo del conocimiento, de la vida y de la civilización. No se trata tan sólo de una relación de nombres: son figuras destacadas que forman parte del legado cultural y que siempre nos dicen algo sobre nuestra sociedad y sobre nosotros/as mismos/as. Suponen parte del bagaje de nuestra especie, de lo que fuimos, de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser, y por lo tanto funcionan como referentes a partir de los que mirar fuera y dentro de nosotros/as mismos/as.

Un número importante de investigaciones han reparado en analizar la presencia de personajes célebres femeninos entre los contenidos que incorporan los libros de texto, llamando la atención sobre el escaso número de mujeres que aparecen a este nivel (Figuras 43 y 44). A pesar de que en los últimos años los estudios de género se han encargado de rescatar y documentar la vida y la obra de numerosas mujeres que destacaron por sus contribuciones a distintas disciplinas, y a pesar también de la nutrida cantidad de recursos generados al respecto, la mayoría de los libros de texto siguen sin incorporar este tipo de referentes. Las bajas frecuencias de figuras femeninas a este nivel han vuelto a poner en evidencia los sesgos en la construcción del conocimiento, y han llamado la atención sobre el efecto pernicioso de esa omisión en el desarrollo de la propia identidad del alumnado, que crece sin apenas referentes femeninos. Algunas investigadoras, de hecho, han señalado la posibilidad de que esa carencia puede estar en la base de las elecciones académicas sesgadas por cuestión de género: la falta de referentes femeninos que se proporcionan en los libros de texto de Física y Química, Matemáticas o Tecnología, por ejemplo, podría ser una de las

causas que lleva a las chicas a elegir en menor medida este tipo de asignaturas y/o estudios (Manassero y Vázquez, 2002, 2003 b).

Figura 42. Reflexiones sobre el impacto de los libros de texto en la toma de decisiones vocacionales

Atendiendo a las bajas frecuencias observadas para las mujeres, es fácil concluir que una gran parte de este alumnado de secundaria no tendrá nunca en sus manos un libro de texto que cite ni una sola vez a una mujer. Las chicas (la mitad de la población), por tanto, no encuentran ni un solo modelo referencial de su sexo entre las figuras de texto donde estudian y aprenden ciencia.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2003, 36)

Figura 43. Evidencias empíricas sobre la ausencia de figuras célebres femeninas en los libros de texto (I)

En sus numerosas investigaciones sobre violencia machista, María José Díaz Aguado ha analizado el sexismo existente en los libros de texto como uno de los obstáculos para el trabajo sobre la igualdad y la violencia de género en los centros educativos (2011). En este contexto, una de sus indagaciones consistió en preguntar al alumnado si podía señalar tres mujeres relevantes en Arte, Política y Ciencia. El resultado fue que sólo el 35% de las y los encuestados consiguieron citar las tres referencias.

Peleteiro y Gimeno (2000), al analizar el sexo de los personajes célebres observaron que en primaria las mujeres suponían tan solo un 9% de los personajes de carácter histórico, y un 12,2% de los contemporáneos. En secundaria se obtuvo el mismo dato, un 7%, para ambas categorías. Los ámbitos en los que se cuantificó una menor representación femenina fueron Ciencias, Filosofía, Arte y Religión. Las referencias a mujeres contemporáneas aludían a la Literatura (45%), el espectáculo (21%), la Política (13%) y el Arte (11%).

Figura 44. Evidencias empíricas sobre la ausencia de figuras célebres femeninas en los libros de texto (II)

Recientemente, un equipo de la Universidad de Valencia, liderado por Ana López Navajas (2009) ha analizado la presencia de los personajes célebres en los contenidos propuestos en los libros de texto de toda la etapa de la educación secundaria obligatoria. Los resultados del proyecto arrojaron una frecuencia de aparición de las figuras célebres femeninas en un 12,78% (tanto en el cuerpo de las lecciones, como en las actividades y los anexos). La investigación constató asimismo que la frecuencia de aparición de los personajes célebres femeninos disminuye a medida que se asciende en el nivel educativo, de forma que la presencia global de las mujeres pasa del 13% del primer ciclo al 10% del segundo. Especialmente relevante resulta ser la escasa incidencia de las mujeres en los ámbitos de Literatura e Historia en los siglos XIX y XX: su presencia en los manuales de cuarto de la ESO resultó menor que la media global para ese curso, e incluso más baja que la media de la asignatura. Este dato pone en evidencia que ni siquiera cuando se abordan contenidos relativos a los últimos siglos, que han sido testigo de las luchas feministas por la igualdad, el acceso masivo de las mujeres a la educación y su destacada presencia en distintas disciplinas, la proporción de mujeres relevantes que destacan los libros de texto experimenta un aumento.

Para superar esta ausencia de referentes femeninos en la narración del conocimiento que llevan a cabo los libros de texto, es necesario que redactoras y redactores hagan un esfuerzo por equilibrar en los manuales la presencia de mujeres destacadas, consiguiendo que las figuras célebres de la Historia, las Artes y las Ciencias que se reseñan a lo largo de las distintas unidades didácticas tengan una distribución por sexo más igualitaria. Se trata, en suma, de presentar el papel que han tenido las mujeres en la construcción y el desarrollo de las distintas disciplinas, de rescatar ejemplos de personajes que ilustren cómo a pesar de las dificultades y en ocasiones desde los márgenes, ellas también han contribuido con sus aportaciones a la historia de la humanidad y a la construcción del conocimiento. Los libros de texto, a menudo, presentan un desarrollo de la disciplina elaborada y/o protagonizada por los hombres, una sucesión de acontecimientos, talentos, ideas, teorías, obras con nombres propios

eminentemente masculinos. No presentan mujeres destacadas, ni explican por qué no aparecen en determinadas épocas o ramas del saber. Cuando lo hacen, las referencias a los personajes célebres femeninos suelen ocupar márgenes o apartados separados del cuerpo de las lecciones, en lugar de estar integrados en los mismos, lo que aumenta la percepción de su presentación como un “anexo” a la narración central de la disciplina.

Es importante por tanto que, respecto de la selección de las figuras célebres nos planteemos dónde están las mujeres en los temas que vamos elaborando, qué decimos sobre ellas y en qué secciones las nombramos (Tabla 95).

Tabla 95. Recomendaciones sobre cómo y dónde incorporar las figuras célebres femeninas entre los contenidos de los libros de texto

| | |
|--|--|
| <p><i>¿Dónde quedan las mujeres?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Equilibrar la proporción de personajes femeninos destacados en cada unidad didáctica.</i> ✓ <i>Mencionar explícitamente la contribución de las mujeres al conocimiento y al sostén de la civilización.</i> ✓ <i>Explicar por qué en determinados ámbitos o momentos históricos las mujeres quedaron fuera de determinadas parcelas del saber.</i> |
| <p><i>¿Qué decimos sobre ellas?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Incorporar datos biográficos sobre las figuras relevantes, tanto femeninas como masculinas, que ayuden a contextualizarlas en su momento histórico.</i> ✓ <i>Hacer énfasis en cómo la vida y la obra de algunas mujeres (y hombres) representan ejercicios de libertad que ilustran la superación de los roles impuestos por la sociedad.</i> |

| | |
|------------------------------------|---|
| ¿En qué lugar las nombramos? | ✓ Introducir los referentes femeninos no como añadidos a los contenidos habituales (en los márgenes de la página, por ejemplo), sino integrados dentro del cuerpo de las lecciones. |
|------------------------------------|---|

Tabla 96. Recomendaciones emitidas por López Navajas (2009) sobre la introducción de figuras célebres femeninas en los contenidos de los libros de texto

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mantener los objetivos y el desarrollo de la asignatura, sin aumentar la carga de contenidos. • Tratar por igual a estas figuras que a las masculinas: no proporcionar por el hecho de que se trate de una mujer ni más información ni más detalle del que corresponda. • Estudiar a las mujeres en relación a su contexto histórico, político, cultural... de forma que no aparezcan aisladas. • Señalar tanto su pertenencia a los movimientos artístico-culturales de su época como su rechazo a los mismos o su trabajo desde los márgenes. • No tratar a las mujeres como algo excepcional o anecdótico. • Integrar estos referentes al mismo nivel que las figuras masculinas, no relegándolas a los márgenes o a anexos del tipo "Las mujeres en la Antigüedad". Una posibilidad en este sentido puede ser introducir figuras célebres tanto en el cuerpo de las lecciones, como en los enunciados de las actividades, los ejemplos y los problemas. Sin embargo, es necesario vigilar que las figuras femeninas no se releguen exclusivamente a este tipo de apartados, sino que los personajes de ambos sexos aparezcan en una proporción similar en los mismos. • Buscar figuras relevantes femeninas tanto en la época pasada como en la época actual, donde la presencia femenina está más equilibrada. • Vigilar que las figuras célebres femeninas aparezcan biografiadas en semejante proporción a los personajes masculinos. |
|---|

Fuente: elaboración propia a partir de López Navajas (2009)

Existe un buen listado de recursos a los que las autoras y autores de libros de texto pueden acudir en busca de personajes relevantes femeninos en las distintas materias. Desde la década de los años noventa, las administraciones educativas, los institutos de la Mujer, ciertos grupos de investigación e incluso profesores/as han publicado materiales que tratan de rescatar las contribuciones de las mujeres a diversas ramas de conocimiento, documentando su vida y su obra y poniéndolas a disposición del profesorado y del público en general. Este catálogo de recursos, elaborados precisamente para suplir las omisiones de los libros de texto, representa un interesante punto de partida y de documentación para las editoriales, cuyas propuestas pueden asimilar e incorporar a sus propios libros de texto.

Figura 45. Catálogo de mujeres científicas en las distintas épocas históricas

La Ciencia griega:

- *La escuela pitagórica.*
- *Las mujeres en la Grecia clásica: Aspasia, Diótima.*
- *El periodo helenístico: la ciencia en Alejandría.*
- *La ciencia grecorromana: Cleopatra, Aspasia.*
- *Maria la Judía y el florecimiento de la Alquimia.*
- *Hypatia de Alejandría.*

La Edad Media:

- *Trótula de Salerno.*
- *Hildegarda de Bingen.*

La revolución científica:

- *Las mujeres en el Renacimiento.*
- *Las mujeres científicas en los talleres artesanales: María Cunita, Elisabeth Korpman, Maria Winckelmann Kirch, Maria Sibylla Merian, Maria Van Schurman.*
- *Caroline Heschel y la Astronomía sideral.*
- *Las comadronas.*
- *Las mujeres en la medicina moderna: Louise Bourgeois, Olivia Sabuco de Nantes Barrera, Dorotea Erxleben.*
- *Las academias científicas: Margaret Cavendish, Emile du Châtelet, Lise Meitner, Irene Joliot-Curie.*
- *Los salones científicos: Mm. Goeffein, Mm. Helvétius, Mm. Rochefoucauld y Mm. Lavoisier.*
- *Margaret Cavendish y la Real Sociedad de Londres.*
- *Lady Mary Montagu: precursora de la vacuna.*
- *La física newtoniana entra en el continente: Emile du Châtelet.*
- *Marie Lavoisier y el nacimiento de la química moderna.*
- *Las mujeres científicas en las universidades italianas: Elena Cornaro Piscopia, Laura María Catarina Bassi, Maria Gaetana Agnesi, Ana Morandi Mazolini, Lucia Galvani.*

El siglo XIX: el fin de la ciencia amateur

- *Sophie Germain: "premio extraordinario" de la Academia.*
- *Los orígenes del ordenador: Ada Lovelace.*
- *Sonia Kovalevskaia: la primera mujer de la Academia de Ciencias de Rusia.*
- *El fin de la ciencia amateur: Mary Somerville.*

El siglo XX: la especialización científica:

- *Marie Curie, Henrietta Swan Leavitt, Lise Meitner, Ida Eva Tacke Noddack, Gerty Theresa Cori, Irene Joliot-Curie, Bárbara McClintock, Kathleen Lonsdale, Maria Goeppert Mayer, Dorothy Crowfoot-Hodgkin, Rita Levi-Montalcini, Rosalind Franklin, Mileva Maric.*

Fuente: elaboración propia a partir de Rubio Herráez (1991)

Otra fuente importante a través de la que se filtran personajes lo constituyen las lecturas complementarias, entendiendo por tal todos aquellos textos de autoría distinta a la de quien o quienes elaboran el manual, que suponen una profundización adicional o una aclaración al respecto de la materia de estudio. Forman parte de este tipo de textos los extractos de obras literarias, científicas, ensayísticas, históricas, periodísticas, etc. que aparecen en los márgenes, las actividades, o acompañando al propio cuerpo de las lecciones.

El recurso a este tipo de textos varía ampliamente en función de las asignaturas y los criterios de las personas que elaboran el manual. Mientras que en determinadas materias, como las Matemáticas o la Química, la utilización de lecturas complementarias en los libros de texto es muy limitada, en otras como la Filosofía o la Lengua este tipo de lecturas salpican continuamente el material. La particularidad de las lecturas complementarias es que en ellas pueden concurrir tanto figuras célebres como personajes ficticios. Mientras que los textos que condensan las ideas o teorías de un/a determinado/a autor/a apenas tienen carga de personajes más allá de la propia firma del texto, otro tipo de lecturas (fundamentalmente los extractos de novelas, poemas, etc. que aparecen en los libros de texto de Lengua, Literatura e Historia), son profusos en personajes, reales o inventados.

Debido precisamente a esa profusión de personajes ha sido en los textos literarios e históricos donde tradicionalmente se ha investigado la presencia de sexismo en las lecturas complementarias, profundizado en los sesgos que aparecen en lo relativo a su número y caracterización. Tomados en su conjunto, los resultados han puesto de manifiesto la supremacía estadística de los textos escritos por hombres, el mayor protagonismo de los personajes protagonistas masculinos, el tratamiento desigual que reciben las figuras femeninas y la presencia de personajes estereotipados de uno y otro sexo.

Figura 46. Investigaciones sobre sexismo y lecturas complementarias (I)

Autores como Peleteiro y Gimeno (2000) analizaron el protagonismo de los cuentos infantiles recogidos en los libros de texto de primaria, obteniendo que, del total de personajes aparecidos en las 570 lecturas estudiadas, el 70% eran masculinos, frente al 30% femenino. En aquellos casos en que el protagonista era un varón, se trataba de un niño en el 37% de las ocasiones y de un adulto en el 59% de los casos. Sin embargo, en los cuentos que llevaban por protagonista a un personaje femenino, éstos tendían a infantilizarse: las niñas suponían el 63% de las protagonistas, frente al 26% de las mujeres adultas. También el protagonismo individual o colectivo se ejercía de forma diferencial en función del sexo: en un 66% de las ocasiones el protagonista era un varón que aparecía solo, frente al 32% de los casos en que la protagonista era un único personaje femenino.

Figura 47. Investigaciones sobre sexismo y lecturas complementarias (II)

También en el ámbito de los libros de texto de Lengua y Literatura, Fuentes García llevó a cabo en 2004 un estudio que partía de la hipótesis de que los textos literarios empleados en los libros de bachillerato de una de las editoriales con mayor difusión nacional eran, prioritariamente, de género masculino. Tras analizar variables como la presencia de personajes de ambos sexos, su protagonismo, su importancia, su perfil psicológico y su función social, los resultados indicaron que, en su conjunto, el protagonismo del personaje masculino aparecía en un total de 139 textos, frente a los 59 en los que lo hacía el personaje femenino. Además de cifrar la aparición de ambos, la autora encontró que el perfil del protagonista masculino era desarrollado con mayor profundidad, recibía un tratamiento más favorable y desempeñaba un papel más activo en la historia.

A parte del análisis de los sesgos sexistas en el tratamiento y la caracterización de los personajes de las lecturas complementarias, la investigación se ha interesado también por desvelar la participación femenina en la autoría de las mismas. Si Garreta y Careaga (1984) hicieron énfasis en la escasez de autoras entre el listado de textos literarios incluidos en los manuales de Lengua y Literatura, citando ausencias importantes, Nieves Blanco (2000) obtuvo que, mientras en los libros de texto de Lengua y Literatura la presencia de autoras de las lecturas complementarias no superaba el 8%, en Ciencias Sociales únicamente dos de cada 100 textos habían sido escritos por mujeres.

En suma, los resultados de los distintos acercamientos vienen a confirmar la importancia de llevar a cabo una cuidada selección de las lecturas complementarias que sirven de apoyo en los libros de texto, así como la necesidad de que este proceso se guíe por una serie de criterios que permitan valorar su inclusión en vistas a su contenido y valor pedagógico en relación con la igualdad.

Figura 48. Selección de lecturas desde la perspectiva de género (I)

[Las lecturas] deberían ser seleccionadas igualmente atendiendo a los elementos formales intrínsecos de los relatos de ficción, tal como son el argumento, el protagonismo y los caracteres de los personajes.

Fuente: IMOP encuestas (2000, 141)

A la hora de seleccionar las lecturas complementarias, toda persona encargada de la elaboración de un libro de texto debería plantearse dos cuestiones fundamentales: quién firma los fragmentos elegidos (qué nómina de autores/as célebres se proporciona en este tipo de apartados) y quiénes son y cómo están caracterizados sus protagonistas.

Con respecto a la primera cuestión, es importante equilibrar el sexo de las personas responsables de la autoría de los distintos textos, procurando equilibrar la presencia de autoras y autores y dando voz a las numerosas mujeres que a lo largo de las distintas épocas históricas y en las distintas materias de estudio han escrito, creado, investigado y opinado. Frente a la repetición sistemática de determinados nombres propios y obras en los libros de texto, algunos de los cuales se suceden invariablemente a lo largo de las distintas etapas educativas, es necesario llevar a cabo un ejercicio de búsqueda y de creatividad que proporcione al alumnado otros referentes y lecturas alternativas, y que integre en los libros de texto la mirada femenina.

Este ejercicio de representatividad debería eliminar ciertas paradojas que aparecen habitualmente en los libros en relación con la narración de la contemporaneidad, como por ejemplo la escasa nómina de autoras que figuran con textos en ámbitos en los que las mujeres han ejercido desde hace años un protagonismo fundamental. Éste es el caso, por ejemplo, de la literatura infantil y juvenil o la novela contemporánea, donde los libros de texto continúan sin hacerse eco de la relevancia y el número de escritoras existentes en el mercado, o determinados campos de la ciencia (por ejemplo, la Biología o la Medicina) ejercidos en la actualidad por una proporción mayor de mujeres cuyas prácticas y teorías están sometiendo a las disciplinas a una importante renovación y revisión.

Tabla 97. Propuesta de intervención en Lengua y Literatura.

Para suplir tanto la ausencia de autoras como la falta de textos con protagonismo femenino en los libros de texto de Bachillerato, Fuentes García (2004) propone la introducción de obras de escritoras concretas y también la inclusión de textos literarios escritos por hombres pero con destacadas protagonistas femeninas.

| Unidad | Autor/a | Obra |
|-------------------------------------|---|---|
| Romanticismo | Carolina Coronado | Libertad |
| Realismo | Emilia Pardo Bazán | La Tribuna |
| Generación del 98 | Unamuno Hermanos Machado | La Tía Tula La Lola se va a los puertos |
| Novecentismo | Rosa Chacel | Alcancía / Teresa |
| Juan Ramón Jiménez y otros poetas | Zenobia Camprubí | Traducciones a la obra de Tagore |
| Generación del 27 | M ^a Teresa León Concha Méndez Ernestina de Champourcín | Cántico inútil |
| La poesía desde el 39 | Carmen Conde | |
| La novela después del 39 | Elena Quiroga Carmen Laforet Carmen Martín Gaité Ana María Matute | Algo pasa en la calle Nada Irse de casa Primera memoria |
| Novela contemporánea | Rosa Montero Soledad Puértolas Ángela Vallvey Espido Freire Geraldine C. Nichols Maruja Torres Carmen Rigalt Carmen Rico Godoy | Te trataré como a una reina La señora Berg Los estados carenciales Melocotones helados Descifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España contemporánea |
| Poesía contemporánea | Gloria Fuertes Ana María Moix Clara Janés Blanca Andreu Luisa Castro Marga Blanco Elena Medel Lucía Fraga María Fernández Salgado Vanesa Pérez sauquillo Carmen Jodrá Javier Gamonal | |
| Teatro posterior al 39 | Antonio Gala Martín Recuerda Ana Diosdado | Anillos para una dama Los salvajes de Puente San Gil Usted también puede disfrutar de ella |
| Poesía y narrativa hispanoamericana | Gabriela Mistral Alfonsina Storni | |

Fuente: elaboración propia a partir de Fuentes García (2004, 28-31)

Con respecto al tratamiento, en las lecturas complementarias, de los personajes de ficción, debe cuidarse la proporción de personajes femeninos y masculinos que aparecen y las cualidades que se asocian a los mismos. Por lo común, este tipo de personajes tienen una saliencia perceptiva mayor que los que figuran en actividades y ejemplos, puesto que suelen ser objeto de un tratamiento más profundo, al incluirse en textos de mayor longitud que un simple enunciado.

Como ya se ha mencionado, estos personajes funcionan como referentes con un papel destacado en el desarrollo de la identidad del alumnado. Especialmente en los libros de texto de Lengua y Literatura, aunque también en otras asignaturas como la Historia, las lecturas complementarias pueden presentar personajes prototípicos, como los héroes o los guerreros, las princesas y los príncipes, los reyes y las reinas, que esconden importantes estereotipos de género. Por esta razón, es importante detenerse a valorar en qué medida las historias, narraciones, etc. que seleccionamos esconden roles y estereotipos que confinan a hombres y mujeres a determinados papeles claramente sesgados. Un ejemplo de ello son los cuentos tradicionales, en los que la valentía, la actividad y el poder (económico, político o intelectual) que se vincula con los personajes masculinos contrastan con la debilidad, la paciencia y la pasividad con que se connota a las figuras femeninas.

Figura 49. Los personajes de las lecturas desde la perspectiva de género (I)

En general, la literatura tradicional muestra la pobreza de modelos para las niñas, de forma que éstas acaban por adoptar modelos masculinos de éxito. Los personajes femeninos son mucho menos ricos que los personajes masculinos y, también, menos atractivos por su pasividad y falta de acción. Los chicos tienen como referentes a todo tipo de hombres, de manera que pueden sentir empatía por muchos personajes diferentes y querer emular un catálogo amplio de comportamientos, mientras que las chicas tienen un catálogo de comportamientos escaso y muy pobre, con mujeres o muy buenas o muy malas, o muy guapas o muy feas, pero todas ellas con el objetivo del matrimonio o con la idea de sumisión y escasa actividad física.

Fuente: Moreno Llaneza, M. A. (2006, 12)

Pero esto no sólo sucede en la literatura clásica. Los estereotipos tradicionales se filtran también en textos de autoría más o menos reciente, así como en otro tipo de obras y documentos. La selección y la lectura acrítica de este tipo de materiales transmite y perpetúa las desigualdades entre los sexos: los niños siguen sin poder identificarse con personajes femeninos que, por un lado, no les llegan y, por otro, apenas consiguen captar su atención. Las niñas, por su parte, tienen a su disposición un imaginario en el que los personajes de su mismo sexo o bien se comportan según el estereotipo tradicional femenino (mujeres pasivas, ausentes, preocupadas por el amor y la belleza) o destacan por encarnar rasgos tradicionalmente masculinos (la guerra, el control, la competición), con los que pueden no identificarse.

Figura 50. Los personajes de las lecturas desde la perspectiva de género (II)

Mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas, las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar. Las santas y las reinas han constituido los únicos modelos de mujeres dignas de mención, e incluso éstas van quedando en segundo término a medida que varían los temas culturales.

Fuente: Subirats, M. (1994, 54)

Para solucionar todas estas limitaciones, las personas encargadas de la elaboración de los libros de texto pueden optar por diferentes alternativas: en primer lugar, se recomienda indagar y seleccionar textos que ofrezcan otro tipo de personajes y modelos no estereotipados que sustituyan a los tradicionales (sirva el ejemplo que proponía Fuentes García para la asignatura de Literatura, en la Tabla 97). La segunda opción, válida para cierto tipo de textos literarios, pasaría por adaptar esas mismas lecturas, recurriendo a ciertas licencias para que personajes femeninos y masculinos no aparezcan tan sesgados (cambiando el final, sustituyendo las cualidades de un personaje por las del otro, etc.). Por último, cuando la opción de sustituir o alterar el texto no se considere oportuna (algunos autoras/es pueden resistirse a eliminar cierto tipo de lecturas, como los cuentos tradicionales o ciertas obras literarias clásicas), el libro debería facilitar a través de las actividades una lectura crítica de los mismos, que haga reflexionar al alumnado sobre las desigualdades y los sesgos sexistas que se esconden tras los protagonistas y/o el argumento.

Figura 51. Selección de lecturas desde la perspectiva de género (II)

Una literatura consciente de la posibilidad de formar con historias más actualizadas, sin eliminar el componente clásico y cultural, pero presentando figuras de mujer y de niña al mismo nivel que las del niño u hombre. Las licencias gramaticales que toman las editoriales para la adaptación de los textos y relatos populares se corresponde con el lenguaje que necesita el alumnado, y este tipo de modificaciones debe hacerse también a otro nivel, el contextual, desterrando estereotipos de género de la misma forma que se simplifica el léxico.

Fuente: IMOP encuestas (2000, 140)

Tabla 98. Recomendaciones para la selección de textos desde la perspectiva de género. Autoría de las lecturas

| | |
|-------------------------|--|
| Autoría de las lecturas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar siempre al autor o autora de la obra con su nombre completo y apellidos. ✓ Proporcionar, si cabe, información adicional sobre la persona que escribe el texto, de modo que se contextualice la lectura y la figura de quien lo firma. ✓ Cuando se considere oportuno proporcionar información adicional que contextualice al autor/a, vigilar no ampliar sistemáticamente la referida a los personajes masculinos en detrimento de los femeninos. Asegurar un trato similar en este sentido, independientemente del sexo del personaje. ✓ Prestar atención a la presencia equilibrada de autoras y autores de las lecturas complementarias. |
|-------------------------|--|

Tabla 99. Recomendaciones para la selección de textos desde la perspectiva de género.

Características de los personajes

| | |
|--|---|
| <p>Características de los personajes</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Con respecto al rol protagonista, vigilar que éste no sea ejercido en mayor medida por personajes masculinos. ✓ Dar cabida a lecturas protagonizadas por personajes femeninos (y masculinos) no estereotipados, con los que niñas y niños, chicas y chicos, puedan identificarse. ✓ Prestar atención a la presencia equilibrada de personajes protagonistas de ambos sexos en relación con la variable edad, vigilando especialmente la no infantilización de los personajes femeninos. <ul style="list-style-type: none"> ○ Niño/a ○ Chica/o ○ Adulto/a ○ Anciano/a ✓ Prestar atención a la presencia equilibrada de personajes femeninos y masculinos atendiendo al tipo de protagonismo (principal/secundario) que ejercen. No incorporar lecturas en las que sistemáticamente se desplace a los personajes femeninos a papeles secundarios. ✓ Con respecto al protagonismo principal, presentar una variedad de lecturas, en las que el protagonismo individual/colectivo alterne entre personajes de ambos sexos. Dar cabida a lecturas en la que el protagonismo se reparta entre distintas fórmulas, sin repetir sistemáticamente el protagonismo exclusivamente masculino: <ul style="list-style-type: none"> - Individual (protagonista femenino solo - masculino solo) - Compartido mixto (varios protagonistas de ambos sexos) - Compartido un solo sexo (varios protagonistas masculinos - varios protagonistas femeninos) |
|--|---|

- ✓ *Fomentar la presencia de personajes protagonistas individuales femeninos.*
- ✓ *Si aparecen personajes estereotipados, proponer actividades en las que se anime al alumnado a discutir sobre los mismos desde una perspectiva crítica.*

c) Selección de conceptos

El androcentrismo de los libros de texto está asimismo presente a un nivel conceptual. Entendemos por conceptos todos aquellos conocimientos o ideas clave que sirven de eje en torno a los cuales se articula y estructura el discurso de una disciplina o, en este caso, de un libro de texto. La teoría feminista y los estudios de género llevan décadas cuestionando los sesgos androcéntricos de determinadas estructuras mentales, omnipresentes y pretendidamente universales, que funcionan como sostenes de nuestra cultura y nuestro pensamiento. Estas ideas clave, que están en la base de la narración que hemos aprendido de nuestro bagaje como civilización humana, se filtran e introducen de una manera acrítica a través de los libros de texto.

En nuestro país, Amparo Moreno ha dedicado años a desvelar las claves conceptuales en torno a las cuales se articula el androcentrismo en los libros de texto de historia. Entre ellos, la autora señala la guerra y la expansión territorial como recursos omnipresentes en los libros de texto que, introducidos de una manera acrítica, sirven para transmitir una visión parcial de la historia de la humanidad.

Figura 52. Claves conceptuales que funcionan como anclas del androcentrismo

1. En ningún momento se cuestiona la guerra como *me dio de expansión territorial*, lo que conduce a creer *-¡ha habido tantas!*, como me decía en cierta ocasión un historiador pacifista- que se trata de un fenómeno natural e ineludible entre los seres humanos si fuera así sería absurdo ser pacifista.

2. Tampoco se cuestiona, sino que se justifica con argumentos diversos, la expansión territorial llevada a cabo por la civilización europea occidental: el incremento de la población europea (sin que se diga si el sistema de parentesco patrimonial monogámico ha influido o no en tal incremento) la tecnología... y el afán de aventura son los argumentos justificadores más habituales.

3. Es más, se habla de los territorios extraeuropeos como si se tratara de tierras de nadie, «aisladas» y «desconocidas», a la espera de ser «descubiertas» por «los europeos» para su «reparto», «evangelización» y «civilización».

Dírase, también, que la conquista y ocupación de territorios por parte de «los europeos» no ha ocasionado problemas con las poblaciones aborígenes, ni genocidios de mujeres y hombres que se han resistido a ser sometidos o que no han podido soportar el trato recibido, sino sólo querellas entre «los europeos» por «reparto».

Fuente: página web de Amparo Moreno⁷⁵

⁷⁵ Para obtener la referencia completa, consultar la Webgrafía.

En el contexto internacional, la Universidad de Stanford está llevando a cabo un interesante proyecto centrado precisamente en innovar a nivel conceptual en los libros de texto de varias asignaturas, en este caso, de ciencias. Además de revisar el lenguaje y las imágenes desde la perspectiva de género, este grupo de trabajo está reescribiendo determinados conceptos para dar cabida a los últimos descubrimientos en materia de género, con el objetivo de reducir las desigualdades y transmitir una visión menos sesgada de los conocimientos científicos.

Figura 53. Revisión de conceptos desde la perspectiva de género

1. *Revising biology textbooks to incorporate new findings from sex and gender research. In developmental biology, this includes expanding accounts of human fertilization to reflect the active role played by the female reproductive system in sperm transportation and capacitation. In bacteriology, this includes removing scientifically unsound metaphors that present bacteria as sexed organisms.*
2. *Revising physics textbooks to illustrate scientific principles through more gender neutral examples.*

Fuente: página web Universidad Stanford⁷⁶

En los libros de texto de Biología, los esfuerzos se están centrando en añadir más autoras entre los contenidos del manual e incorporar nuevos descubrimientos en materia de género. Por ejemplo, se ha añadido más información sobre el rol que juega el aparato genital femenino en el transporte y la unión de los gametos en la fertilización. Así mismo, en el campo de la bacteriología se han modificado las metáforas empleadas en los textos para evitar asignar sexo a las bacterias (Tabla 100).

⁷⁶ Para obtener la referencia completa, consultar la Webgrafía.

Tabla 100. Revisión de conceptos en libros de texto de Biología

| Textbook | Coverage in Earlier Version | Coverage in Later Version |
|--|--|--|
| <i>Developmental Biology</i> (Gilbert) | Sperm Transport: “In most species [...] each sperm is able to travel long distances by whipping its flagellum” (Gilbert, 1985). The role of the female reproductive tract in transporting sperm is not discussed, though Gilbert discusses other findings related to the “very active role” that the female reproductive tract plays in the fertilization process. | Sperm Transport: “The translocation of sperm from the vagina to the oviduct involves many processes that work at different times and places [...] sperm motility (i.e. flagellar action) is probably a minor factor in getting the sperm into the oviduct [...] rather, sperm appear to be translocated to the oviduct by the muscular activity of the uterus” (Gilbert, 2010). |
| <i>Molecular Biology of the Cell</i> (Alberts et al.) | Capacitation: Discussion of the mechanisms by which “the egg is activated” without discussion of capacitation (Alberts et al., 1983). | Capacitation: “To become competent to accomplish these tasks, ejaculated mammalian sperm must normally be modified by secretions in the female reproductive tract, a process called capacitation, which requires about 5-6 hours in humans” (Alberts et al., 2002). |
| Textbook | Coverage in Earlier Version | Coverage in Later Version |
| <i>Life: The Science of Biology</i> (Heller et al.; Sadava et al.) | Bacterial Conjugation: “[M]alehood in bacteria is due to the presence of a fertility factor, called F. Males possess the factor and are F ⁺ ; females, lacking the factor, are F ⁻ . In a cross of F ⁺ x F ⁻ , a copy of the F factor is transferred to the female, thus rendering it F ⁺ , while the original male remains F ⁺ ” (Heller et al., 1992). | Bacterial Conjugation: “Many bacteria harbor [...] genes for conjugation, including the ability to make a sex pilus; bacteria carrying this type of plasmid, called fertility factor, are designated F ⁺ and conjugate with bacteria that lack the plasmid (F ⁻).” F ⁺ and F ⁻ bacteria are no longer designated “male” and “female” (Sadava et al., 2010). |

Fuente: página web Universidad de Stanford

Tabla 101. Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto a nivel conceptual desde la perspectiva de género

- ✓ *Revisar y cuestionar los conceptos androcéntricos que sirven de eje a las distintas asignaturas, introduciendo una perspectiva crítica sobre los mismos y evitando la estructuración del discurso en torno a ellos.*
- ✓ *En las asignaturas de Conocimiento del Medio, Historia y afines, cuestionar conceptos como la guerra, el poder político-económico, la expansión territorial? ¿Se evita el etnocentrismo y el europeísmo de los contenidos?.*
- ✓ *En Lengua, Literatura, Educación Artística, Historia del Arte y asignaturas afines, cuestionar el canon, su occidentalismo, el concepto de genio romántico, la división entre arte y artesanía.*
- ✓ *En Biología, cuestionar la división entre competencia y colaboración, reescribir determinados conceptos e introducir a autoras con una perspectiva novedosa sobre algunos de ellos. Por ejemplo, revisar la teoría evolucionista dando cabida a las ideas de Lynn Margulis, que con sus trabajos sobre la simbiogénesis destacó la importancia de la cooperación entre organismos distintos en el proceso evolutivo, por encima de la lucha y la competencia propuestas por Darwin.*

7.3.2 Elaboración de personajes (Bloque C2)

C2. ELABORACIÓN DE PERSONAJES

Cuando elaboramos un manual, nos valemos de un amplio abanico de personajes⁷⁷, que incorporamos a lo largo de las lecciones, las actividades, los ejemplos y las imágenes. Algunas veces, éstos son escogidos dentro de una lista de nombres relevantes (por ejemplo, la nómina de figuras célebres a la que aludimos en el Bloque C1), mientras que en otras ocasiones los personajes son ficticios, creados por la pluma de quienes elaboran el manual.

En la práctica, no todos los libros de texto recurren al uso de personajes ficticios con la misma intensidad. A medida que se asciende en el nivel educativo, y particularmente en las materias más “abstractas”, la utilización de los mismos en ejemplos, actividades y en ocasiones hasta imágenes, tiende a decrecer. Aunque en algunas asignaturas como las matemáticas, los personajes son recurrentes en los enunciados de las actividades y ejemplos, en otros como la biología o la química se observa una pronunciada ausencia a este nivel. A pesar de ello, el recurso a personajes ficticios es una estrategia didáctica muy útil para superar el carácter abstracto de los contenidos, acercarlos a la vida real y proporcionar referentes de comportamiento al alumnado.

Sin embargo, es necesario prestar una atención detallada al modo en que se crean los personajes que recorren explicaciones, actividades, ejemplos e imágenes. En tanto que construcciones mentales, los personajes son estructuras simbólicas cuya influencia va más allá de las páginas del texto. En relación con el tema de la igualdad, los personajes que aparecen en un manual transmiten ideas

⁷⁷ Nos referimos aquí a los personajes humanos.

acerca de cómo son y cómo deben de ser mujeres y hombres, cuál es su papel en la sociedad y cómo se relacionan. Al igual que los protagonistas de los cuentos, las películas o las series de televisión, los personajes de los libros de texto tienen un elevado poder para actuar como modelos de referencia, aunque estén menos desarrollados que los primeros. Si no permanecemos alerta, es posible que a través de ellos se filtre (a veces inconscientemente) un discurso que continúa reproduciendo las desigualdades y funcionando como sostén del sexismo a un nivel más o menos oculto.

Figura 54. Personajes y estereotipos de género (I)

Los personajes, elementos clave de la literatura para jóvenes, se utilizan incluso en textos cortos como los ejercicios de los libros de texto, que constituyen historias en miniatura. Tienen habilidades, roles, estatus, formas de actuar y atributos, se mueven en ciertos escenarios o territorios, y se ven atrapados en una red de interacciones con otros personajes. Es a través de todas estas características en su conjunto que se descubre lo que significa ser un hombre, una mujer, una niña o un niño en una sociedad dada.

Fuente: UNESCO (2009, 29)

Los personajes son figuras omnipresentes en la mayoría de los libros de texto. Del mismo modo que ocurre con el lenguaje, atraviesan sus páginas, estando presentes tanto a un nivel icónico o visual como a nivel textual. A pesar de que algunas de las recomendaciones que emitiremos a continuación resultan aplicables tanto a los personajes que aparecen en los textos como a los que figuran en las imágenes, dedicaremos a estos últimos una sección independiente (Bloque D1). Los motivos de esta estructuración responden tanto a la intención de emitir recomendaciones específicas dirigidas a los perfiles encargados de la

elaboración del contenido visual de los libros de texto, como a las particularidades que se presentan al trabajar con el lenguaje icónico, pues es evidente que, a pesar de que reparemos en las mismas características (por ejemplo, los rasgos físicos de un personaje) éstas no se representan de la misma manera en textos que en ilustraciones.

La investigación tradicional sobre sexismo en los libros de texto ha utilizado comúnmente al personaje como unidad de análisis, incorporando ciertos aspectos vinculados a su representación como indicadores del grado de sexismo presente a lo largo de sus páginas. A nivel cuantitativo, este tipo de estudios se han planteado si los personajes masculinos y femeninos están equilibrados en términos de frecuencias o, si, por el contrario, la presencia de un sexo es superior a la del otro. Desde un punto de vista cualitativo, el objetivo ha sido dilucidar si la representación que se hace de hombres y mujeres, niños y niñas, refleja desigualdades y se asocia a patrones de género estereotipados.

Figura 55. Personajes y estereotipos de género (I)

Las escuelas y los libros de texto son fundamentales para el aprendizaje de los roles de género. Las representaciones de hombres y mujeres están legitimadas aquí por un medio de alto estatus. Una vez asimilado por el alumnado, el "sistema de género", que es "el conjunto de normas, creencias, prácticas y conocimientos que organiza las relaciones entre hombres y mujeres", tendrá repercusiones en el rendimiento académico de las niñas y en sus opciones académicas, así como sobre su experiencia como ser humano. Es a partir de este punto de vista que los libros de texto pueden ser investigados como posibles vehículos para la igualdad de género.

Fuente: UNESCO (2009, 27)

Los resultados de este tipo de investigaciones vienen poniendo de manifiesto una clara supremacía masculina en términos cuantitativos. En el

contexto español, Peleteiro y Gimeno (2000) situaron la frecuencia de aparición global de los personajes femeninos en los libros de texto de primaria y secundaria en un 33,8%. El contraste de este dato con el obtenido en 1984 por Garreta y Careaga llevó a los autores a concluir que, en el lapso de trece años, el porcentaje de personajes femeninos tan sólo había conseguido aumentar en ocho puntos porcentuales.

Figura 56. Personajes y estereotipos de género (II)

Ni por la magnitud de su presencia, ni por los rasgos con que se define a los personajes femeninos, puede considerarse que los libros de texto constituyan un recurso adecuado para favorecer esa individualización. Ni para las chicas ni para los chicos porque la imagen que ofrece de las mujeres es limitada, estereotipada e inadecuada para construir un futuro igualitario. Lo que no sólo es una cuestión de igualdad sino, sobre todo, de justicia.

Fuente: Blanco-García, N. (2000, 174)

Con respecto a las cualidades con las que se representan los personajes masculinos y femeninos, la investigación ha puesto de manifiesto una caracterización psicosocial de ambos sexos de acuerdo a su respectivo estereotipo de género, es decir, se ha evidenciado una clara relación entre los personajes ficticios que aparecen en los libros de texto y los estereotipos tradicionales (positivos y negativos) sobre el género femenino y masculino (Tabla 102).

Tabla 102. Resultados de la investigación sobre la caracterización de los personajes en los libros de texto

| <i>Personajes masculinos</i> | <i>Personajes femeninos</i> |
|--|---|
| <i>Se adjetivan en mayor medida, reciben más atributos</i> | <i>Se adjetivan en menor medida, reciben menos atributos</i> |
| <i>Se les describe más por sus cualidades intelectuales y su personalidad</i> | <i>Se alude a ellos por sus cualidades físicas y/o estéticas. La edad se utiliza en mayor medida para definir a las mujeres</i> |
| <i>Encarnan cualidades como decisión, valor, ingenio y picardía</i> | <i>Encarnan cualidades como la sociabilidad, la afectividad, la sensibilidad, la bondad o la melancolía</i> |
| <i>Son más activos, más rebeldes y transgreden en mayor medida las normas</i> | <i>Son más pasivas y obedientes</i> |
| <i>Se les otorgan más nombres propios (se identifica a los personajes con sus nombres de pila y/o apellidos)</i> | <i>Aparecen más personajes femeninos anónimos, fundamentalmente en ejemplos y actividades</i> |
| <i>Se designan más frecuentemente por su estatus o actividad profesional</i> | <i>Se designan más frecuentemente por sus relaciones de parentesco y/o su estado civil</i> |
| <i>Muy pocos son representados en la esfera doméstica</i> | <i>Las mujeres aparecen en mayor medida cocinando, realizando actividades de cuidado, comprando...</i> |
| <i>Se les asigna una gama más amplia y variada de ocupaciones</i> | <i>Se les asignan ocupaciones limitadas y prototípicas con el estereotipo de género: enfermera, cuidadora, maestra...</i> |
| <i>Son sujetos de acciones vinculadas a la generación de conocimiento, la dominación y el movimiento</i> | <i>Son sujetos de acciones vinculadas a las tareas domésticas, la reproducción y las relaciones interpersonales</i> |

Fuente: elaboración propia a partir de Subirats, M. (1993), Peleteiro, I. (2000), Blanco, N. (2000) y Artal, M. (2008)

Al elaborar explicaciones, actividades, ejemplos y problemas podemos optar por introducir personajes como un recurso que sirva a nuestros propósitos didácticos. Los enunciados de los problemas matemáticos, por ejemplo, o los ejemplos gramaticales suelen aludir a figuras de este tipo. Aunque en pequeño formato, los personajes que creamos en esta serie de textos encarnan representaciones de género que pueden funcionar como transmisores de desigualdades.

Figura 57. Evidencias empíricas sobre la presencia de personajes de ambos sexos en los diferentes tipos de enunciados

Nieves Blanco (2000) encontró que, en lo relativo al discurso escrito, el lugar en el que aparece la segunda mayor proporción de personajes (por detrás del cuerpo de las lecciones) es en las actividades. Según sus cálculos, tres de cada diez personajes⁷⁸ figuraban en enunciados de este tipo, mientras que seis de cada diez lo hacían en el cuerpo de las lecciones. A pesar de esta tendencia general, los personajes de sexo femenino parecían estar más presentes en los ejemplos gramaticales (30%), los problemas (29%) y las actividades (14%), que en el propio cuerpo de las lecciones, donde sólo suponían el 6% de las referencias. La autora además evidenció que era precisamente en las actividades donde se encontraba la mayor proporción de personajes femeninos individuales y anónimos.

El vehículo a partir del que construimos este tipo de personajes no es otro que el lenguaje. Al crearlos, realizamos una serie de elecciones al respecto de variables como el sexo, la edad, si aparecen solos o acompañados, el tipo de actividades que realizan, el espacio en el que se mueven, etc. Prestar atención a la manera en que formulamos los enunciados será un punto fundamental a la hora de propiciar un protagonismo compartido de personajes femeninos y masculinos y de evitar una presentación estereotipada de los mismos.

⁷⁸ Para calcular la frecuencia de aparición de los personajes de uno y otro sexo, Blanco no distinguió entre personajes reales (que en el presente recurso hemos dado en denominar “figuras célebres”) y ficticios, sino que computó ambos dentro de la misma categoría. La acusada infrarrepresentación de figuras femeninas en el cuerpo de las lecciones alude, en este sentido, a la escasa incorporación de personajes célebres entre la nómina de autores/as en la muestra de libros analizada por la autora.

Para llevar a cabo una formulación no sesgada de los personajes en explicaciones, actividades y ejemplos es importante permanecer alerta a dos cuestiones básicas, como son la proporción de personajes que aparecen según sexo y edad y las características que les otorgamos.

Tabla 103. Recomendaciones para la creación de personajes. Aspectos a considerar

| | | |
|-----------------------|--|--|
| Nivel cuantitativo | Proporción de personajes según sexo y edad | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuántos personajes de uno y otro sexo presentamos en explicaciones, actividades y ejemplos? ✓ ¿Es equilibrada esa proporción? ✓ ¿Cómo se distribuyen en relación con las variables sexo y edad? ✓ ¿Los personajes aparecen solos o en grupo? |
| Nivel cualitativo | Características asociadas a los personajes de uno y otro sexo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Están asignadas las características de los personajes de un modo no estereotipado? |

Tabla 104. Recomendaciones a nivel cuantitativo

| | | |
|------|---|---|
| Sexo | <ul style="list-style-type: none"> - Femenino - Masculino | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar en explicaciones, actividades y ejemplos una proporción similar de personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina. |
| Edad | <ul style="list-style-type: none"> - Niño/a - Chica/o | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar cabida a personajes femeninos y masculinos de todas las edades. |

| | | |
|--------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Adulto/a - Anciano/a | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar una proporción semejante de personajes masculinos y femeninos dentro de cada grupo de edad. ✓ Favorecer una representación del mundo adulto no sesgada por cuestiones de género, prestando una especial atención a la infrarrepresentación adulta femenina. ✓ Proporcionar referentes (femeninos y masculinos) de semejante edad a la del alumnado a quien va dirigido el texto. |
| Número | <ul style="list-style-type: none"> - Personaje solo (femenino/masculino) - Pareja del mismo sexo - Pareja mixta - Grupo del mismo sexo - Grupo mixto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Optar por una variada presentación de personajes, que aparezcan tanto solos como en grupo. ✓ Superar la tradicional ausencia de personajes femeninos solos. ✓ Dar cabida a la presentación de grupos de mujeres. ✓ Tener especial cuidado con presentar grupos mixtos en los que, a pesar de aglutinar personajes de ambos sexos, la supremacía numérica sea siempre masculina. |

Tabla 105. Recomendaciones a nivel cualitativo

| | |
|--------------|--|
| Denominación | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si aparecen personajes de distinto sexo, no comenzar siempre nombrando primero al personaje masculino (evitar fórmulas del tipo “Juan, Pedro y Ana participan en un concurso...” o, al menos, compensarlas con otros enunciados en los que esta fórmula se invierta “María, Cristina y Pedro viajan a...”). ✓ Combinar y variar los diferentes tipos de denominaciones posibles para describir tanto a los personajes femeninos como a los masculinos: <ul style="list-style-type: none"> o nombre, |
|--------------|--|

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ nombre y apellidos, ○ relación de parentesco (padre/madre, prima/o, hermana/o, abuelo/a...) ○ profesión (abogado/a, profesora/o, arquitecta/o...) ○ relación personal (amigo/a, novio/a, vecino/a...), ○ grupo de edad (un joven/una joven, un niño/una niña...) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar nombrar en mayor medida a los personajes femeninos en base a su relación de parentesco (ejemplo: la abuela de Juan ...”). ✓ Evitar nombrar en mayor medida a los personajes masculinos en base a su profesión. ✓ Evitar el uso de un lenguaje sexista en la denominación de los personajes, utilizando términos epícenos o formulas masculinas y femeninas (ver Bloque E1), por ejemplo: las personas que se dedican a la política (en lugar de los políticos), los científicos (las científicas y los científicos), los profesores (el profesorado)... |
| Rasgos físicos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ No describir a los personajes femeninos en mayor medida que los masculinos por sus rasgos físicos. ✓ Al otorgar rasgos físicos, no supeditarlos a los patrones estereotipados de género. ✓ Eliminar la tendencia a realizar juicios estéticos preferentemente sobre los personajes femeninos, del tipo “Carmen es tan guapa como su abuela”. ✓ No emplear la edad como un atributo utilizado preferentemente para describir a los personajes femeninos. |
| Rasgos psicológicos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar el amplio rango de rasgos psicológicos para designar tanto a personajes femeninos como a masculinos, de forma que se ponga de manifiesto más las similitudes o la intercambiabilidad de los |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p><i>distintos rasgos que las diferencias o su adscripción a un solo sexo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Presentar en un mismo enunciado personajes femeninos y masculinos que compartan los mismos rasgos psicológicos (por ejemplo: Ana y Juan tienen dotes de líderes...).</i> ✓ <i>Evitar presentar personajes de distinto sexo que se caracterizan psicológicamente por su complementariedad con respecto al estereotipo tradicional (por ejemplo, que el chico sea analítico y ella intuitiva).</i> ✓ <i>Evitar crear personajes a los que se atribuyan características psicológicas prototípicas del estereotipo de género (por ejemplo, niñas miedosas frente a hombres valientes...).</i> ✓ <i>Presentar personajes femeninos a los que se describa por sus atributos intelectuales. Incluir en los enunciados a mujeres y/o niñas en las que se destaque su inteligencia, su sabiduría, su dominio sobre alguna materia o área específica...</i> |
| <p><i>Actividades</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Asignar a los personajes femeninos y masculinos una amplia gama de actividades, vigilando no adscribir preferentemente a los personajes femeninos a actividades de cuidado y domésticas, ni a los masculinos a aquellas otras relacionadas con el ocio y el ámbito profesional:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Profesionales</i> ○ <i>De ocio</i> ○ <i>De cuidado</i> ○ <i>De aprendizaje</i> ○ <i>Domésticas</i> ✓ <i>Enfatizar la corresponsabilidad en las actividades domésticas, presentando personajes masculinos (de distintos grupos de edad) que cuiden de sus hermanas/os, abuelas/os o que participen en este tipo de tareas.</i> |

| | |
|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar el estereotipo según el cual se atribuyen a los personajes masculinos actividades vinculadas a la creación de conocimiento y a las mujeres a su transmisión y/o aprendizaje. En su lugar, es preferible intercambiar estos roles entre personajes de ambos sexos. ✓ Con respecto a las actividades profesionales, presentar a los personajes de ambos sexos realizando todo tipo de ocupaciones, de distintos ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ámbito político ○ Ámbito intelectual ○ Ámbito científico ○ Ámbito cultural ○ Ámbito deportivo ○ Ámbito sanitario-asistencial. ○ Ámbito industrial. ○ Etc. ✓ Mostrar a mujeres ejerciendo cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología (ingenieras, reporteras, etc.). ✓ Igualmente, mostrar personajes masculinos ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas (maestros, cuidadores, peluqueros...). ✓ Con respecto a las actividades y profesiones del ámbito deportivo, evitar la adscripción de uno y otro sexo a deportes tradicionalmente considerados femeninos o masculinos (por ejemplo, ellos siempre jugando al fútbol y ellas al voleibol). ✓ Enfatizar la intercambiabilidad de las profesiones, presentando a personajes de ambos sexos desempeñando las mismas ocupaciones. |
| Interacciones | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prestar atención al modo en que se inician los diálogos, de forma que tanto los personajes femeninos como los masculinos tengan un papel activo en este sentido. ✓ Distribuir de forma no sesgada los papeles de |

| | |
|--|---|
| | <p><i>hablante y oyente entre los personajes de ambos sexos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Mostrar personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí (por ejemplo, un chico jugando con una niña pequeña, o al revés).</i> ✓ <i>Cuando un personaje realiza una petición a otro, vigilar que éstas no vengan siempre del personaje masculino al femenino. Incluir personajes femeninos activos, que, por ejemplo, inviten a sus compañeros al cine, a formar parte de su equipo, o a participar conjuntamente en un concurso.</i> ✓ <i>Enfatizar las relaciones de afecto y cooperación entre los sexos. Presentar grupos de personajes femeninos, masculinos y mixtos que se ayuden mutuamente, que colaboren para lograr objetivos comunes, etc. (en el contexto escolar, en el familiar, en el laboral, en el tiempo de ocio, etc.).</i> |
|--|---|

Figura 58. Ejemplo de enunciado de actividad sensible al género

Fórmula: presentar en un ejercicio de matemáticas a mujeres deportistas que compiten en una disciplina minoritaria y no estereotípica

En los juegos olímpicos de Sydney, las mejores marcas en lanzamiento de disco femenino fueron: A. Kelesidou (Grecia) con 65,71 metros, N. Sadova (Rusia) con 65,00 metros, E. Zvereva (Bulgaria) con 68,40 metros, S. Tsikouna (Grecia) con 64,08 metros, I. Yatchenko (Bulgaria) con 65,20 metros. Ordena estas marcas de mayor a menor.

Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 53)

Figura 59. Ejemplo de enunciado de actividad sesgada según los estereotipos de género

Fórmula: Presentar en un ejercicio gramatical a personajes masculinos que destacan por sus dotes creativas y a personajes femeninos que lo hacen por su apariencia externa

Di a qué clases pertenecen las oraciones siguientes. Ten en cuenta que alguna puede ser, a la vez, de dos tipos (enunciativa y exclamativa, imperativa y exclamativa, interrogativa y exclamativa...)

- Jaime compuso una canción preciosa.
- Es posible que no te parezca extraño.
- ¿No te lo han dicho aún?
- ¡Qué suerte has tenido!
- Maribel tiene una sonrisa preciosa.

Fuente: Marín, J.M. y Navarro, P. (1998, 69)

d) La creación de contraestereotipos

Como ya se ha mencionado, los estereotipos de género hacen alusión a una serie de ideas o creencias que otorgan a las mujeres, como grupo, determinadas características de feminidad, y a los hombres otras de masculinidad. Estas características, además, suelen asumir la forma de escalas bipolares, de modo que lo femenino representa lo contrario de lo masculino, y viceversa: si ellos son independientes ellas son dependientes, si ellos son fuertes ellas débiles, etc. En la base de los estereotipos hay una parcelación de la psique de hombres y mujeres que apunta, en último término, a la tradicional división del trabajo y de los roles asignados a cada sexo (Sau, 2004): ellas, el de esposas y madres, ellos el de la producción económica, el control político y el trabajo asalariado. Estas divisiones de la realidad se fundamentan en las supuestas

características naturales que poseen mujeres y hombres y su peligro fundamental es precisamente ése, el presentar como natural algo que ha sido socialmente construido. El peso de los estereotipos sobre el alumnado dificulta la construcción de una identidad libre y ajena a las imposiciones culturales que dictan cómo debe de ser un niño o una niña, un chico o una chica, y además limita su movimiento en la sociedad: ancla tanto a unas como a otros a comportamientos, actitudes, roles y profesiones vinculadas a una serie de normas, expectativas e imposiciones ya caducas.

Figura 60. Estereotipos masculino y femenino

El enemigo a vencer no es la masculinidad, sino cierta definición de la masculinidad y, por ende, de la feminidad. El problema no es el hombre, sino la oposición radical entre lo masculino y lo femenino. Esta oposición daña a hombres y mujeres, a niños y niñas por igual. El machismo corroe todos los vínculos, afecta a todas las decisiones y limita el potencial de todos los miembros de nuestra sociedad.

Fuente: Castañeda, M. (2002, 28)

Utilizando una metáfora visual, podemos decir que los estereotipos de género son unos grandes paraguas bajo los cuales descansan toda una serie de atributos referidos tanto al carácter como a las cualidades físicas o los roles que pueden y deben desempeñar ambos sexos. Todas estas creencias están firmemente arraigadas en nuestro imaginario colectivo, a veces incluso inconscientemente: a pesar del paso de los años, las reivindicaciones y los logros en materia de igualdad, los estereotipos de género son difícilmente modificables. Su vigencia en la sociedad y en el sistema educativo aún continúa siendo clara, y una de sus manifestaciones más documentadas empíricamente no es otra que su presencia en los propios libros de texto.

Algunos grupos de investigación han señalado, como un dato esperanzador, la presencia en los actuales manuales escolares de personajes contraestereotipados, que funcionan como alternativa a los estereotipos tradicionales y atribuyen a los personajes rasgos, conductas y roles distintos a los que cabe esperar según ese patrón o modelo estereotipado. A pesar de la aparición de este tipo de personajes tanto en los textos como en las imágenes, los estudios apuntan aún a su escasa presencia en términos estadísticos.

Figura 61. La presencia de contraestereotipos en los libros de texto

Quizá el rasgo más esperanzador de las situaciones de estereotipos de género es la identificación de algunas situaciones contraestereotípicas, es decir, casos donde los roles de la mujer y el hombre aparecen en situación diferente a la que marca el sentido sexista del estereotipo (mujer/hombre desempeñando un rol de hombre/mujer), como por ejemplo cuando el hombre aparece en un rol de colaboración con la mujer, la cual tendría el protagonismo principal, o algunos roles de género invertidos respecto al sentido sexista habitual (el hombre cocinando o cuidando a los niños, la mujer como científica, etc.), pero apenas constituyen un 5% de las observaciones realizadas.

Fuente: Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2002, 428)

Cuando creamos un contraestereotipo, asignamos a un personaje femenino o masculino rasgos (atributos físicos, cualidades psicológicas, destrezas cognitivas) y/o roles tradicionalmente considerados propios del otro sexo. Por ejemplo, decir que un personaje masculino que aparece en el enunciado de un problema es enfermero, o presentar en una actividad a una chica de la que se resalta su capacidad para reparar ordenadores supone crear una representación opuesta a la percepción estereotipada, un contraestereotipo. En este sentido, el

uso de contraestereotipos puede servir como un excelente recurso a la hora de crear personajes que rompan los moldes establecidos y ofrezcan otros modelos de referencia, más acordes con la sociedad del siglo XXI y el tipo de ciudadanos y ciudadanas que pretendemos educar. Frente al encorsetamiento de los estereotipos, no hay una forma única y excluyente de ser niño o de ser niña, ni de ser hombre o mujer. Los libros de texto deberían mostrar esa pluralidad de alternativas, a través de la presentación de personajes que ofrezcan ejemplos que encarnen otras formas de ser y de estar en el mundo, más libres y menos condicionadas por patrones estereotipados.

Para facilitar la creación de personajes que no se correspondan con el estereotipo tradicional puede ser de utilidad acudir a las cualidades que, a distintos niveles (rasgos físicos, psicológicos, destrezas cognitivas y roles) se asocian a cada estereotipo y subvertirlas, componiendo personajes del otro sexo a los que se adjudiquen ese tipo de atributos o papeles. Por ejemplo, si el estereotipo tradicional atribuye a las mujeres flexibilidad y a los hombres resistencia, podría ser útil incorporar a los enunciados personajes femeninos que corren maratones o masculinos que practican ballet. A continuación se exponen una serie de figuras que recogen algunos de los componentes de los estereotipos tradicionales y que pueden servir como instrumento a partir del cual crear personajes contraestereotipados. Lo que se pretende aquí no es que todos los personajes que aparezcan en los libros de texto sean ejemplos contrarios al estereotipo tradicional. No se trata de presentar sistemáticamente a todas las niñas más altas o más corpulentas que sus compañeros, pero sí de incorporar ejemplos contraestereotípicos que hablen de la diversidad que encontramos en la vida real. El objetivo final es construir personajes que se muevan con libertad entre un polo y otro, que asuman a la vez características femeninas y masculinas sin ceñirse ni limitarse a uno u otro patrón.

Para la elaboración de las distintas dimensiones se han considerado atributos de tipo neutro o positivo, evitando el componente negativo de los estereotipos (los defectos que habitualmente se achacan a uno y otro sexo), para

no caer en el error de generar personajes con las mismas cualidades negativas que aparecen en el estereotipo tradicional, pero asignadas al otro sexo.

CUALIDADES FÍSICAS/ APARIENCIA FÍSICA

| | |
|---|--|
| <p><i>Fuerte</i></p> <p><i>Atlético</i></p> <p><i>Corpulento</i></p> <p><i>Musculado</i></p> <p><i>Vigoroso</i></p> <p><i>Resistente</i></p> <p><i>Alto</i></p> | <p><i>Bella</i></p> <p><i>Pequeña</i></p> <p><i>Flexible</i></p> <p><i>Baja</i></p> <p><i>Delgada</i></p> <p><i>Curvilínea</i></p> |
|---|--|

Tabla 106. Ejemplos de personajes contraestereotipados en enunciados de problemas de matemáticas

- *Claudia corre maratones de diez kilómetros... Calcula la distancia que lleva recorrida a lo largo de todo el año si (...)*
- *Pedro es diez centímetros más bajo que su hermana Violeta. Si Violeta mide (...)*
- *Tina y Pablo han conseguido mover una piedra muy pesada. Si la fuerza que aplican (...), calcula (...)*
- *Arturo, levantador de pesas, acude a su primera clase de danza para conseguir flexibilidad en las piernas. Calcula (...)*
- *Carlota necesita mucha energía para tocar la batería en los ensayos de su grupo. Hoy ha consumido el 60% de las calorías que (...) Calcula (...)*

CUALIDADES PSICOLÓGICAS



DESTREZAS COGNITIVAS

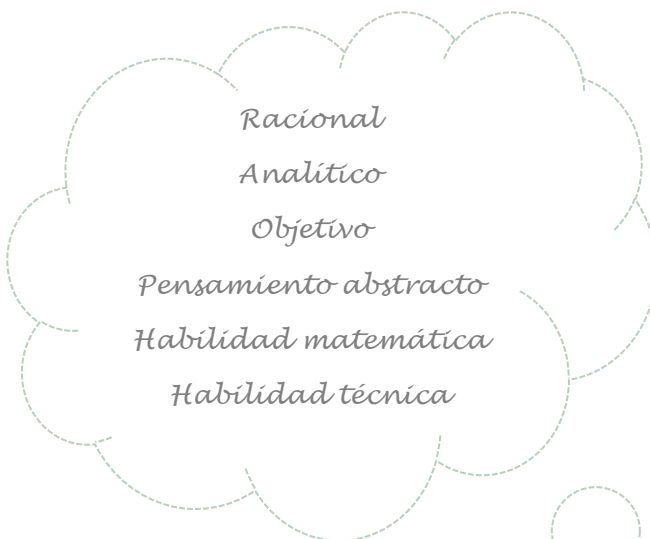


Tabla 107. Ejemplos de personajes contraestereotipados en ejercicios de lengua y literatura

- *Raúl ha escrito una poesía de agradecimiento a su amiga Mireia por haberle ayudado con la asignatura de matemáticas. Escribe tú una composición para alguien cercano a quien también quieras dar las gracias por su comportamiento hacia ti.*
- *Completa las siguientes oraciones:*
 - *La relación entre Javier y Nacho está llena de afecto. Es una relación...*
 - *A Marta no le dan miedo las serpientes. Ella es...*
 - *Toño nunca cruza el semáforo en rojo. El suyo es un comportamiento...*
- *A Gustavo le gusta inventar relatos que luego lee a su clase. Esta vez se ha inspirado en el personaje de su abuela para narrar la historia de una mujer con un pasado extraordinario. Intenta ayudar a Gustavo a escribir su historia imaginando los rasgos de ese personaje.*
- *En el año 2065, Adela es la primera persona en pisar la superficie de Marte. Imagina que, desde tu ordenador, tienes la oportunidad de hacerle tres preguntas sobre su viaje. ¿Qué te gustaría saber y cómo formularías esas cuestiones?*

ROLES



Tabla 108. Ejemplo de personajes contraestereotipados en ejercicios de Conocimiento del Medio

- *Juan es solidario y le encanta ayudar a los demás. Imagina cómo es su día a día y anota cronológicamente las distintas actividades que crees que lleva a cabo a lo largo de una jornada.*
- *A Luísa le gusta explorar nuevos lugares. El verano pasado construyó una cabaña debajo de un árbol escondido en un bosque. Dibuja la cabaña de Luísa y piensa en el tipo de materiales que puede haber utilizado para construirla.*
- *Andrea trabaja como detective... ¿Qué sentidos crees que pueden serle más útiles para realizar su trabajo? Razona tu respuesta y debatid las ideas en grupo.*
- *Álvaro es el encargado de cuidar las plantas de su casa. Como él, formad grupos de cuatro personas y encargaos de cuidar una planta durante unos cuantos días. Haced un diario en el que anotéis los cuidados que ha requerido, los cambios que ha ido*

experimentando y cualquier otra observación sobre el resultado de la experiencia.

Tabla 109. Relación de recursos y lecturas (I)

| Artículos de revista, libros y capítulos de libro |
|---|
| <p><i>Sobre el androcentrismo en los contenidos escolares, a nivel general:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Blanco García, N. (1999). <i>De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto. Kikiriki</i>, 54, 17-23. ❖ Blanco García, N. (2008). <i>Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. Investigación en la escuela</i>, 65, 11-22. <p><i>Sobre el sexismo y/o el androcentrismo de diferentes disciplinas escolares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Corrales, C. (2004). <i>Reflexiones sobre las matemáticas y la coeducación. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares</i> (pp. 243-276). Madrid: Miño y Dávila. ❖ Fuentes García, M. J. (2004). <i>El género femenino en los textos literarios de Bachillerato. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.</i> ❖ Muñoz, A. M. (2004). <i>La teoría sexo-género: el androcentrismo en la historia. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares</i> (pp. 103-112). Madrid: Miño y Dávila. ❖ Sánchez Bello, A. (2002). <i>El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. Educar</i>, 29, 91-102. ❖ Turín, A. (1995). <i>Los cuentos siguen contando. Madrid: Horas y horas.</i> |

Las mujeres en la Historia:

- ❖ De la Pascua Sánchez, M. J. (2004). *Mujeres olvidadas en la Historia*. En C. Rodríguez Martínez, Carmen (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 17-36). Madrid: Miño y Dávila.
- ❖ Graña Cid, M. M. (1994). *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Al-Mudayna.

Las mujeres en la Literatura:

- ❖ Aragón Varo, Asunción (2004). *El análisis de la literatura a través de la crítica literaria feminista*. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 87-102). Madrid: Miño y Dávila.
- ❖ Moreno, M. (Coord.) (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ❖ Pérez Cantó, P. y Postigo Castellanos, E. (Eds.) (2000). *Autoras y protagonistas. I Encuentro entre el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer y la New York University en Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma.
- ❖ Renouprez, M. (2004). *El discurso patriarcal: del sexismo en la lengua a la poesía*. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 55-68). Madrid: Miño y Dávila.

Las mujeres en la ciencia:

- ❖ Álvarez, M. A., Nuñ, T. y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- ❖ Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2003). *Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto*. *Investigación en la escuela*, 50, 31-45.
- ❖ Soríquer Escofet, C. (2004). *Las mujeres en la ciencia*. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 37-54). Madrid: Miño y Dávila.

Las mujeres y las TIC:

- ❖ *Álvarez, B. y Chillida, A. (2008). Elaboración de webs con perspectiva de género. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.*
- ❖ *Córdoba, M. A. (2004). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares (pp. 69-86). Madrid: Miño y Dávila.*
- ❖ *Castaño, C. (2005). Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida. Madrid: Alianza.*

Las mujeres y la Educación Física:

- ❖ *Noguera, J. (2008). Mujer y educación física. En C. Jiménez y G. Pérez (Coords.), Educación y género. El conocimiento invisible (pp. 405-423). Valencia: Tirant lo Blanch.*
- ❖ *Parra Martínez, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. Educar en Castilla-La Mancha, 16, 40-41.*

Materiales que incluyen entre sus contenidos saberes femeninos:

- ❖ *Calzón, J. y Cerviño M. J. (2003). Los saberes de cada día. Educación secundaria obligatoria (educación que debería ser obligatoria en secundaria). Madrid: Instituto de la Mujer.*
- ❖ *Calzón, J. y Cerviño M. J. (2003). El misterio del chocolate en la nevera. Madrid: Instituto de la Mujer.*

Tabla 110. Relación de recursos y lecturas (II)

| <i>Unidades didácticas coeducativas sobre mujeres en las distintas materias⁷⁹</i> |
|---|
| <p><i>Biología/Ciencias de la naturaleza/Conocimiento del Medio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Arjona, C., Díaz, M. y Rizo, R. (1999). <i>Valores y género. Materiales de trabajo. Ciencias de la naturaleza</i>. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. ❖ Programa Harimaguada y Asesoría de coeducación del CEP de La Laguna (1994). <i>Materiales curriculares innova. Cuadernos para la coeducación. Ciencias de la Naturaleza</i>. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, Gobierno de Canarias. ❖ Rubio Herráez, E. (1991). <i>Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza</i>. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. ❖ Moreno, M., Sastre, G., Busquets, D., Leal, A. y De Miguel, M. J. (1994). <i>El conocimiento del medio: La transversalidad desde la coeducación. Primer ciclo de primaria</i>. Madrid: Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia. <p><i>Educación Física:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Blasco Soto, P. (2005). <i>Siempre adelante. Mujeres deportistas</i>. Madrid: Instituto de la Mujer. ❖ Círizga, M. (Dir.) (2004). <i>Mujeres de Hoy. Deporte</i>. Madrid: Instituto de la mujer (DVD). ❖ Buceta, J. M., Sarmiento, L. y Ramos, A. (1997). <i>Mujer y deporte</i>. Canarias: Dirección General de Deportes e Instituto canario de la Mujer. ❖ Álvarez Bueno, G., Cano, S. y Fernández, E. (1990). <i>Guía para una Educación Física no sexista</i>. Madrid: Ministerio de educación y |

⁷⁹ A lo largo del listado se proponen algunos materiales elaborados bajo el auspicio de la LOGSE, marco normativo que hizo una gran incidencia en la igualdad de oportunidades en la educación. Este tipo de recursos, a pesar de datar de los años 90 y comienzos de los 2000, pueden seguir sirviendo como inspiración y guía, pues propusieron interesantes alternativas al androcentrismo en las distintas materias, que conservan aún plena actualidad.

ciencia.

- ❖ García, M. y Ansíns, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Educación Plástica y visual/Historia del Arte:

- ❖ Porqueras, B. (1995). *Diez siglos de creatividad femenina: otra Historia del Arte*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Filosofía:

- ❖ Espora Consultoria de Género (2008). *Aprendiendo la igualdad con Simone de Beauvoir*. Asturias: Instituto asturiano de la Mujer.
- ❖ Masó Monclús, A. (2002). *Igualtat i diferència: materials per a la coeducació en ètica i filosofia*. Disponible en:
- ❖ <http://www.doredin.mec.es/documentos/07200410039.pdf>

Historia:

- ❖ García, N. y Sanz, S. (2005). *Cristina de Pizán. La ciudad de las damas, 1405-2005: propuestas didácticas para educación secundaria*. Santander: Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria. Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Universidad de Cantabria.
- ❖ Ibero, A. (1995). *Les dones a la història contemporània: materials i eines didàctiques*. Barcelona: Institut Català de la Dona.

Matemáticas:

- ❖ Guede, F. X. y Sobrino, L. (2005). *Multiplícamos para a igualdade*. A Coruña: Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, Servizo Galego de Igualdade.
- ❖ Delgado, C., Zapatero, D., González, J. A., Corte, O., Hernández, S., Huerga, P. y Navas, B. (2006). *Mujeres y matemáticas*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia y Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

- ❖ Galdo, J. M. (Coord.) (2008). *Una propuesta desde la igualdad. Problemas de matemáticas 1º y 2º de E.S.O.* Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

Física y Química:

- ❖ Galdo, J. M. (Coord.) (2008). *Una propuesta desde la igualdad. Mujeres científicas: una mirada al otro lado.* Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

Música:

- ❖ Torregrosa, R. (2009). *Unidas por la música.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Lengua y Literatura. Lecturas y guías de lectura:

- ❖ Carreíro, P. (2007). *Os bolechas xogan as casañas.* Santiago: A nos aterra.
- ❖ Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (2007). *Memorias de una gallina.* Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y CEPLI.
- ❖ Ferreirós, C. (2008). *Alfombríña.* Santiago: Servizo Galego de Igualdade.
- ❖ Moreno Llaneza, M. (2006). *Una propuesta con perspectiva de género sobre el mundo del Quijote.* Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer. Disponible en:
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2007/06/indice.pdf>
- ❖ Nomedeu, X. y Delgado, J. V. (2000). *Entre Magda y Mileva. Miradas literales y otras miradas coeducativas.* Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, Gobierno de Canarias.

- ❖ Piquín, R. y Rodríguez, . (2003). *Guía de lectura de Oliver Button es una nena*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- ❖ Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003). *Guía de lectura de Rosa Caramelo*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- ❖ Rubio, F. (Ed.) (2005). *El Quijote en clave de mujer/es*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- ❖ Yubero, S. y Sánchez, S. (2007). *El secuestro de la bibliotecaria*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y CEPLI.

Lengua y Literatura. Otros recursos:

- ❖ Alvarado Esteve, H. (2001). *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptors del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*. Disponible en: <http://www.xtec.cat/sgfp/Ulicencies/200001/memories/halvarado.pdf>
- ❖ Grupo de educación no sexista. CEP de Teruel (1993). *Érase una vez... los, las, les. Propuesta coeducativa para el área de Lengua*. Teruel: Unidad de Programas Educativos, Dirección Provincial de Teruel.
- ❖ Lledó, E. y Otero, M. (1994). *Doce escritoras y una guía bibliográfica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ❖ Palau, V. y Líberos, R. (1994). *En y desde la lectura, desvelamos el androcentrismo: materiales experimentados en el ciclo superior de EGB*. Madrid: Centro de Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación.

7.3.3 Revisión de contenidos y personajes (Bloque C3)

C3. REVISIÓN DE CONTENIDOS Y PERSONAJES

Tabla 111. Protocolos para la revisión de contenidos y personajes

| Introducción de saberes femeninos | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Da cabida el libro de texto a contenidos relacionados con lo afectivo, lo privado y la experiencia personal e interpersonal? | | | |
| En los libros de texto de Química (y asignaturas afines), ¿Aparecen contenidos relativos a la manipulación y la química de los alimentos? | | | |
| En los libros de texto de Educación Física, Conocimiento del Medio, Biología (y asignaturas afines), ¿Aparecen contenidos relativos al cuidado del cuerpo y al bienestar físico y mental? | | | |
| En los libros de texto de Lengua (y asignaturas afines), ¿Aparecen contenidos relativos a la mejora de las habilidades comunicativas y la asertividad? | | | |

| Tratamiento de figuras relevantes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿Cuál es la proporción de personajes femeninos que se destaca en cada unidad didáctica, en relación con los masculinos? ¿Puede mejorarse ese número? | | | |
| Cuando en determinados temas y/o unidades no se reseñan figuras femeninas a este nivel ¿Se explica por qué no aparecen, incidiendo | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| en los motivos por los que, en determinados ámbitos o momentos históricos, las mujeres quedaron fuera de esa parcela del saber? | | | |
| ¿Se incorporan datos biográficos sobre las figuras relevantes, tanto femeninas como masculinas, que ayuden a contextualizarlas en su momento histórico? | | | |
| Cuando se biografían personajes relevantes, ¿el tratamiento que se otorga a las figuras femeninas es comparable al de las masculinas? ¿Se proporcionan datos sobre su contexto histórico, político y cultural? ¿La información que se suministra sobre ellas es similar a la de los ejemplos masculinos? | | | |
| Al presentar la vida y/o la obra de determinadas mujeres, ¿Se hace énfasis en su ejemplo como personas que lucharon por su libertad y la superación de los roles impuestos por la sociedad? | | | |
| Los referentes femeninos que se proporcionan, ¿Se introducen como añadidos a los contenidos habituales, en forma de anexos o explicaciones “complementarias”? ¿Se presentan en secciones aisladas del resto, como en los márgenes de la página? | | | |

| Lecturas complementarias | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Se identifica siempre al autor o autora de la obra con su nombre completo y apellidos? | | | |
| Cuando se proporciona información adicional que contextualiza al autor/a de la lectura, ¿Se amplía sistemáticamente la referida a los personajes masculinos en detrimento de los femeninos? | | | |
| ¿Existe una presencia más o menos equilibrada de autoras y autores en las lecturas complementarias? | | | |
| Con respecto al personaje protagonista de las lecturas, ¿cuál es la proporción de personajes protagonistas femeninos en relación con los masculinos? ¿Puede mejorarse esa cifra? | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| ¿Dan cabida las lecturas a personajes femeninos (y masculinos) no estereotipados, con los que niñas y niños, chicas y chicos puedan identificarse.? | | | |
| En relación con la variable edad ¿Se dan cita a lo largo de las lecturas complementarias personajes (femeninos y masculinos) de distintos grupos de edad? Por ejemplo, ¿aparece una proporción más o menos equilibrada de niños y niñas, de chicos y chicas, de adultos y adultas, de ancianos y ancianas? ¿O las protagonistas femeninas tienden a infantilizarse, asignándoseles menos edad que a sus homólogos masculinos? | | | |
| Con respecto al protagonismo principal, ¿Aparece una variedad de personajes protagonistas, desde personajes femeninos y masculinos en solitario hasta grupos del mismo sexo y grupos mixtos? ¿En cuántas lecturas los personajes principales son varias niñas/chicas/mujeres? ¿En cuántas varios niños/chicos/hombres? ¿Puede mejorarse esa proporción? | | | |
| ¿Cuántas de las lecturas que propone el texto carecen de protagonistas principales femeninas o desplazan sistemáticamente a los personajes femeninos a papeles secundarios? ¿Se incluyen lecturas en las que el personaje principal es femenino? | | | |
| Cuando en las lecturas complementarias aparecen personajes estereotipados, ¿incluyen los textos actividades para fomentar el análisis de los mismos desde una perspectiva crítica? | | | |

| Conceptos y perspectiva de género | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Se evita la presentación y estructuración del discurso en torno a conceptos androcéntricos, o al menos se introduce cierta perspectiva crítica sobre los mismos? | | | |
| En las asignaturas de Conocimiento del Medio, Historia y afines, ¿se cuestionan conceptos como la guerra, el poder político-económico, la expansión territorial, el etnocentrismo y europeísmo? | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| En las asignaturas de Lengua, Literatura, Educación Artística, Historia del Arte y afines, ¿se cuestiona el canon, su occidentalismo, el concepto de genio romántico, la división entre arte y artesanía? | | | |
| En las asignaturas de Biología y afines, ¿se cuestiona la división entre competencia y colaboración? | | | |
| ¿Se introduce en algunos conceptos aportaciones y/o nuevas perspectivas vertidas desde la perspectiva de género o la investigación feminista? | | | |

| Proporción de personajes, según número, sexo y edad | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Aparece, a lo largo de las explicaciones, las actividades y los ejemplos una proporción similar de personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina? | | | |
| ¿Se da cabida a personajes (masculinos y femeninos) de todas las edades? | | | |
| ¿Se presenta una proporción semejante de personajes masculinos y femeninos dentro de cada grupo de edad? | | | |
| ¿Se favorece una representación del mundo adulto no sesgada por cuestiones de género, prestando una especial atención a la infrarrepresentación adulta femenina? | | | |
| ¿Se proporcionan referentes (femeninos y masculinos) de semejante edad a la del alumnado a quien va dirigido el texto? | | | |
| ¿El libro opta por una variada presentación de personajes, tanto solos como en grupo? ¿Cuántos personajes femeninos aparecen solos? ¿Cuántos masculinos? ¿Se supera la tradicional ausencia de personajes femeninos en solitario? | | | |
| ¿Cuántos grupos de personajes femeninos aparecen? ¿Cuántos masculinos? ¿Se supera la tradicional ausencia de personajes | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| femeninos en este sentido, dando cabida a la aparición de grupos formados por varias niñas/chicas/mujeres? | | | |
| En los grupos mixtos, que aglutinan personajes de ambos sexos, ¿La supremacía numérica es siempre masculina? | | | |

| Denominación de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| Cuando aparecen personajes de distinto sexo, ¿Se tiende a nombrar primero al personaje/s masculino/s? | | | |
| ¿Cuántos personajes femeninos aparecen nombrados en base a su relación de parentesco ("la madre de, la abuela de")? ¿Cuántos masculinos? ¿Tiende a nombrarse en mayor medida a los primeros según esta fórmula? | | | |
| ¿Se nombra nombrar en mayor medida a los personajes masculinos en base a su profesión? | | | |

| Rasgos físicos de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿Se describe en mayor medida a los personajes femeninos por sus rasgos físicos? | | | |
| ¿Se atribuye en mayor medida a los personajes femeninos cualidades y/o juicios relacionados con la apariencia y la estética? | | | |
| ¿Se supeditan los rasgos físicos de los personajes a los estereotipos de género? | | | |
| ¿Se emplea la edad como un atributo utilizado preferentemente para describir a los personajes femeninos? | | | |

| Rasgos psicológicos de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---------------------------------------|----|----|---------------------|
|---------------------------------------|----|----|---------------------|

| | | | |
|--|--|--|--|
| A la hora de caracterizar psicológicamente a los personajes de uno y otro sexo, ¿se promueve la intercambiabilidad de este tipo de rasgos? | | | |
| ¿Aparecen personajes de distinto sexo que comparten características psicológicas? | | | |
| ¿Aparecen personajes de distinto sexo que se caracterizan psicológicamente por su complementariedad con respecto al estereotipo tradicional? | | | |
| ¿Se dan cita personajes femeninos a los que se describe por sus cualidades intelectuales? | | | |

| Actividades de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿ Se asigna a los personajes femeninos y masculinos una amplia gama de actividades, sin adscribir a los personajes femeninos a un tipo de actividad y a los masculinos a otro? | | | |
| ¿Cuántos personajes femeninos realizan actividades de cuidado y/o domésticas? ¿Cuántos masculinos? ¿Existen desfases en esa representación? | | | |
| ¿Cuántos personajes femeninos realizan actividades profesionales y/o intelectuales? ¿Cuántos masculinos? ¿Existen desfases en esa representación? | | | |
| ¿Cuántos personajes femeninos aparecen transmitiendo conocimientos? ¿Cuántos masculinos? ¿Existen desfases en esa representación? | | | |
| ¿Se enfatiza la corresponsabilidad en las actividades domésticas, presentando personajes masculinos (de distintos grupos de edad) participando en este tipo de tareas? | | | |
| Con respecto a las actividades profesionales, ¿se presenta a los personajes de ambos sexos realizando todo tipo de ocupaciones, | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| pertenecientes a distintos ámbitos (político, científico, cultural, deportivo, sanitario-asistencial, industrial, etc.)? ¿Cuántos personajes masculinos y femeninos se asignan a cada ámbito? ¿Aparecen patrones de género en esa distribución? | | | |
| ¿Se dan cita en el texto personajes femeninos que ejercen cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología? | | | |
| ¿Se muestra a personajes ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas? | | | |
| Con respecto a las actividades y profesiones del ámbito deportivo, ¿se adscribe a los personajes de uno y otro sexo a deportes tradicionalmente considerados propios de su sexo, según el estereotipo tradicional? | | | |
| ¿Se enfatiza la intercambiabilidad de las profesiones? ¿Aparecen personajes de ambos sexos realizando las mismas ocupaciones? | | | |

| Interacciones entre los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| En situaciones de diálogo entre los personajes, ¿Quiénes tienden a iniciarlos? ¿Aparecen personajes femeninos activos en este sentido? | | | |
| Del mismo modo, cuando los personajes realizan peticiones, ¿Éstas tienden a provenir del personaje masculino? ¿Aparecen personajes femeninos que hacen demandas, invitan a sus compañeros, etc.? | | | |
| ¿Se nombra a personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí? | | | |
| ¿Se enfatizan las relaciones de afecto y cooperación entre los sexos? ¿Aparecen grupos de personajes femeninos, masculinos y mixtos en situaciones de cuidado y colaboración? | | | |

7.4 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a las imágenes de los libros de texto (Bloque D)

7.4.1 Selección y creación de imágenes (Bloque D1)

D1. SELECCIÓN Y CREACIÓN DE IMÁGENES

Los resultados de la investigación sobre sexismo en los libros de texto han señalado a las imágenes como vehículos de un importante número de mensajes que continúan perpetuando y transmitiendo desigualdades entre ambos sexos. Sin duda, el lenguaje visual tiene una gran eficacia para transmitir una elevada cantidad de información: su percepción es mucho más inmediata que la de los propios textos, y a menudo escapa incluso al análisis consciente.

Más allá de sus fines estéticos, las imágenes cumplen en los libros de texto una serie de funciones didácticas. Facilitan la comprensión de los contenidos, añaden información y transmiten valores y modelos de comportamiento. Es en base a esas funciones que debe prestarse una atención especial a sus connotaciones, pues Como señalan Peleteiro y Gimeno (2000), el lenguaje visual es capaz de dar lugar a lecturas e interpretaciones que serían del todo inadmisibles si se presentasen a través del lenguaje textual.

Figura 62. La transmisión de estereotipos en las imágenes de los libros de texto (I)

No se puede encontrar en los libros escolares un enunciado formulado del siguiente modo: “El ejercicio físico y el deporte es una actividad que conviene a los hombres más que a las mujeres”. En cambio, mediante la reiteración de imágenes que ilustran el ejercicio físico o el deporte con figuras masculinas, se consigue un efecto mucho más potente, porque sin necesidad de construir un discurso que resultaría inaceptable en sus términos, la deriva del sentido que sedimenta a través de las imágenes acaba por decretar unas actividades como propias de hombres y otras de mujeres.

Fuente: Peleteiro, I. y Gimeno, A. (2000, 103)

Al igual que sucede con los textos, las imágenes contienen un importante número de personajes que constituyen el principal vehículo a través del que se filtran sesgos estereotipados y desigualdades. No obstante, la propia naturaleza del lenguaje visual hace necesario considerar aspectos que le son específicos. La creación y selección de los personajes de las imágenes presenta características diferenciadas, pues no se representa de la misma manera a un personaje en el enunciado de un ejercicio que en una ilustración o fotografía. Además de aquellas recomendaciones generales relacionadas con la construcción de los personajes, en base a sus características físicas, psicológicas y conductuales (comunes a las emitidas para la creación de personajes a través del lenguaje escrito, recogidas en el Bloque E1), en el nivel icónico es necesario tener en cuenta toda una serie de elementos adicionales que tienen que ver con la naturaleza del lenguaje visual, tal como el tipo de imagen que se presenta, los colores, la situación en el plano, etc.

Figura 63. La transmisión de estereotipos en las imágenes de los libros de texto (II)

En el ambiente escolar, profesorado y alumnado construyen su imagen mental del rol de género que la sociedad asigna a los hombres y las mujeres. En este proceso de construcción permanente de sus propias identidades de género, los efectos producidos por la interacción entre la experiencia personal y las imágenes y los mensajes transmitidos en los medios de enseñanza, son indudables.

(...) En la actualidad, la promoción de imágenes de hombres y mujeres ajustadas a la realidad y libres de ideas preconcebidas se convierte en una tarea importante a considerar por las personas encargadas de editar libros de texto y material didáctico, en tanto que las fotografías e ilustraciones contenidas en los mismos se constituyen potencialmente en representaciones mentales capaces de impulsar el valor de la igualdad entre los géneros.

Fuente: Servicio Galego de Igualdade (2001, 20)

La evolución llevada a cabo por el sector editorial en cuanto a la eliminación del sexismo en las imágenes de los libros de texto ha sido ampliamente documentada en las dos últimas décadas a través de diversos estudios e investigaciones. Desde que comenzaron a realizarse los primeros análisis, las editoriales han dedicado bastantes esfuerzos a corregir los sesgos presentes a nivel icónico, hasta tal punto que algunos autores/as afirman que la evolución llevada a cabo en este sentido ha sido más intensa que la acaecida en relación con otras cuestiones, como son la incorporación de las mujeres a los contenidos escolares o la utilización de un lenguaje no sexista. Velasco Gisbert *et al.* por ejemplo, evaluaron en 2009 la evolución acaecida en los textos y las imágenes de los manuales escolares a lo largo de tres periodos: 1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008, poniendo de manifiesto cómo, independientemente del

periodo analizado, las imágenes obtenían siempre una puntuación mayor, es decir, contenían menos sesgos sexistas que los textos, lo que según las autoras evidenciaba la mayor atención prestada por las editoriales a superar los sesgos a nivel icónico que en otro tipo de aspectos, como por ejemplo el lenguaje escrito.

A pesar de ese esfuerzo, es evidente que aún quedan aspectos por trabajar. El simple recuento estadístico continúa arrojando cifras según las cuales la presencia de ambos sexos en las ilustraciones dista mucho de ser igualitaria. Si en lo relativo a las imágenes, Peleteiro y Gimeno cifraron en el año 2000 la presencia de los personajes femeninos en un 25,9% en el caso de primaria y 23,4% en secundaria, cuatro años más tarde, en 2004, Luengo y Blázquez la situaron en el 32,95%, aún muy lejos del deseable 50%.

Tabla 112. Resultados de la investigación sobre sexismo en las imágenes de los libros de texto

- *Mientras que el mundo adulto aparece representado de forma mayoritaria por personajes de sexo masculino, para el infantil los manuales hacen un mayor uso de imágenes de carácter mixto.*
 - *La iconografía femenina presenta una tendencia a agruparse en colectivos mixtos, mientras la masculina se representa de manera más individualizada y a la vez afin al propio género. Las imágenes de los libros de texto apenas dan cabida a grupos de personajes femeninos o unigéneros.*
 - *Continúan apareciendo estereotipos de género en relación con las profesiones: ellos desempeñan puestos de más prestigio social, mientras que ellas siguen llevando a cabo ocupaciones típicamente femeninas.*
 - *No se ha superado por completo la asociación entre hombre-espacio público y mujer-espacio privado.*
 - *La presencia de representaciones equitativas de las tareas realizadas por niñas, niños y jóvenes es más evidente que entre los personajes adultos.*
 - *En relación al ocio, el deporte continúa asociándose en mayor medida a los personajes masculinos.*
 - *Respecto de los personajes célebres, el recurso de incorporar mujeres en las imágenes es aún minoritario.*
-
- *La mayoría de los personajes masculinos ocupan en primer plano de las imágenes, siendo los protagonistas en mayor medida. Salvo en el ámbito doméstico, las mujeres suelen aparecer en segundo plano, como personajes secundarios.*
 - *Existe una escasa presencia de mujeres solas que ocupen el primer plano de las imágenes y que tengan una relevancia social similar a la de los hombres representados en esa misma posición.*
 - *Ciertos accesorios con una clara connotación intelectual (maletines, gafas) se asocian comúnmente a los personajes masculinos.*
 - *En relación con la representación de adolescentes y jóvenes, ellos aparecen detentando el conocimiento, mientras que ellas aparecen en mayor medida como las receptoras del mismo.*

- *Las imágenes de las chicas aparecen excesivamente ligadas a la preocupación por el aspecto físico.*
- *Los personajes femeninos suelen aparecer realizando labores asistenciales, relacionadas con el cuidado de otras personas, como niños/as, ancianos/as y personas enfermas.*
- *Las mujeres aparecen asociadas en mayor medida a la pasividad, la afectividad y la sumisión, mientras que las representaciones de los personajes masculinos se presentan más ligadas a la agresividad (por ejemplo, padres mandando callar a sus hijas, niños peleándose por un objeto).*
- *En el ámbito del ocio, la imagen del deportista varón ganador se repite a menudo en los libros de texto.*
- *En la representación del cuerpo continúan apareciendo ilustraciones referidas únicamente al cuerpo masculino.*
- *La manifestación de las emociones de los personajes se corresponde con los estereotipos tradicionales: son ellas quienes se muestran más afectivas, lloran, etc.*

Fuente: elaboración propia a partir de Peleteiro (2000); Luengo (2003) y Velasco Gilbert (2009)

Tabla 113. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con los atributos de los personajes

| | |
|------|--|
| Sexo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Presentar en las imágenes personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina a nivel estadístico/cuantitativo.</i> ✓ <i>Cuando se representen órganos, aparatos o sistemas, no hacer uso preferentemente de cuerpos masculinos (ver Imagen 11).</i> |
|------|--|

| | |
|----------------|--|
| Edad | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar cabida en las imágenes a personajes femeninos y masculinos de todas las edades, presentando una proporción semejante de personajes de ambos sexos dentro de cada grupo de edad. <ul style="list-style-type: none"> ○ Niño/a ○ Chico/a ○ Adulto/a ○ Anciano/a ✓ Favorecer una representación del mundo adulto no sesgada por cuestiones de género, prestando una especial atención a la infrarrepresentación adulta femenina. ✓ Proporcionar referentes (femeninos y masculinos) de semejante edad a la del alumnado a quien va dirigido el texto. |
| Número | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar una proporción similar de personajes de uno y otro sexo que aparecen protagonizando las imágenes individualmente. ✓ Dar cabida a la representación de grupos de personajes femeninos o unigéneros⁸⁰, tradicionalmente minoritarios en las imágenes. ✓ Tener especial cuidado con utilizar sistemáticamente la fórmula de presentar grupos mixtos en los que, a pesar de dar cabida a personajes de ambos sexos, la supremacía numérica sea siempre masculina. |
| Rasgos físicos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar diferentes morfologías corporales para representar a los personajes de ambos sexos. Hacer aparecer personajes masculinos y femeninos de distinto peso, altura y complexión. ✓ Evitar representar sistemáticamente a las niñas y mujeres como más bajas o más delgadas que sus compañeros. Dar cabida a otro tipo de representaciones, |

⁸⁰ Formados por personas del mismo género (por ejemplo, un grupo de chicas adolescentes)

| | |
|-------------|--|
| | <p>como por ejemplo mujeres atletas o parejas chica-chico en las que él sea más bajo que ella, o ella más gruesa que él... (Imagen 21).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar presentar a mujeres curvilíneas, sexys... y todo tipo de morfologías corporales, tanto masculinas como femeninas, que sigan el patrón de belleza canónica estereotipada. ✓ No asignar sistemáticamente determinados rasgos físicos a un sexo (por ejemplo, la fuerza o la resistencia a los personajes masculinos) (Imagen 12). |
| Vestimenta | <ul style="list-style-type: none"> ✓ No connotar la vestimenta de los personajes con estereotipos de género: evitar presentar a los niños vistiendo exclusivamente gamas de tonalidades oscuras y colores lisos y a las niñas ropa más clara y estampada (Imagen 13). ✓ Vigilar que tanto los personajes masculinos adultos como los femeninos aparezcan en una proporción similar vistiendo como profesionales y se les asocien por igual prendas y accesorios con una connotación técnica o intelectual como la bata (médica), el traje, las gafas, el casco (arquitecto/a), el maletín... (Imagen 14). ✓ Evitar vestir a las niñas como adultas sexys, llevando, por ejemplo, prendas muy ajustadas o muy cortas (la imagen de la niña vestida de rosa con una camiseta ajustada y corta con la que enseña el ombligo, por ejemplo, suele ser recurrente en muchos libros de texto). |
| Actividades | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar la pasividad femenina en las imágenes. Si se presentan imágenes en las que la actividad la realiza el personaje masculino (por ejemplo, que él le muestre cómo hacer algo y ella atienda o que él de una explicación y ella escuche), compensarlas con otras en las que se inviertan los roles (que ella explique y él escuche...), de modo que los personajes femeninos no aparezcan en mayor medida asociados a conductas pasivas y/o receptivas. ✓ Atribuir a los personajes femeninos y masculinos una amplia gama de actividades, repartidas de modo similar, equitativo y no estereotipado (Imágenes 14, 15 y |

22).

- *Profesionales*
- *De ocio*
- *De cuidado*
- *De aprendizaje*
- *Domésticas*

✓ *Con respecto a las actividades profesionales, presentar a los personajes de ambos sexos realizando todo tipo de ocupaciones, de distintos ámbitos, sin atribuir preferentemente ninguna de ellas a un sexo específico:*

- *Ámbito político*
- *Ámbito doméstico*
- *Ámbito político*
- *Ámbito científico*
- *Ámbito cultural*
- *Ámbito deportivo*

✓ *Enfatizar la corresponsabilidad en las actividades domésticas, presentando personajes masculinos (de distintos grupos de edad) que cuiden de sus hermanas/os, abuelas/os o que participen en este tipo de tareas.*

✓ *Mostrar mujeres ejerciendo cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología (ingenieras, reporteras, etc.) (Imagen 22).*

✓ *En los niveles de infantil y primaria, es importante dar cabida a imágenes en las que los personajes de ambos sexos aparezcan compartiendo juegos en condiciones de igualdad y en las que éstos no se supediten a patrones de género (las imágenes en las que aparecen, a la vez, una niña jugando a las muñecas y un niño jugando a los coches tiene tanta carga cultural que se sigue repitiendo en los manuales) (Imagen 13).*

✓ *Mostrar personajes masculinos ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas (maestros, cuidadores, peluqueros...).*

| | |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Con respecto a las actividades y profesiones del ámbito deportivo, evitar la adscripción de uno y otro sexo a deportes tradicionalmente considerados femeninos o masculinos (por ejemplo, ellos siempre jugando al fútbol y ellas al voleibol). Proponer un variado catálogo de deportes (dando cabida también a los deportes minoritarios), compartidos por chicas y por chicos (ver Imagen 23). ✓ Enfatizar la intercambiabilidad de las profesiones, presentando tanto a personajes masculinos como femeninos llevando a cabo las distintas ocupaciones, bien en la misma imagen o en representaciones distintas (Imagen 24). ✓ Mostrar tanto a los personajes masculinos como a los femeninos utilizando una amplia variedad de tecnologías de la información y la comunicación. No presentar sistemáticamente a los personajes femeninos utilizando preferentemente el teléfono móvil (visión acorde con el estereotipo tradicional de mujer charlatana) por encima de otras tecnologías, ni encontrando dificultades en el manejo de las TIC (Imagen 16). |
| Interacción | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfatizar las relaciones de afecto y cooperación entre los sexos. Presentar grupos de personajes que en distintos contextos (escolar, familiar, laboral, tiempo de ocio...) se cuiden y ayuden mutuamente, que colaboren para lograr objetivos comunes, etc. (Imagen 25). ✓ Mostrar personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí (por ejemplo, un chico jugando con una niña pequeña). |

Tabla 114. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con las características de la imagen

| | |
|-------------------------|--|
| Situación en el plano | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vigilar que en las imágenes no aparezca preferentemente el personaje masculino en primer plano y el femenino en segundo. Equilibrar las imágenes en ese sentido. |
| Situación en el espacio | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar la representación de personajes femeninos y masculinos en semejante proporción tanto en espacios públicos como en espacios privados, poniendo especial énfasis en eliminar la asociación mujer-espacio privado y hombre-espacio público. ✓ Cuando se represente a personajes masculinos en espacios privados, por ejemplo desempeñando tareas domésticas (por ejemplo, bañando a sus hijos/as o preparando una tarta), es importante presentarlos en una actitud solvente y positiva, de disfrute (Imagen 26). ✓ Vigilar la representación sistemática de mujeres en espacios públicos pero llevando a cabo actividades de cuidado o relacionadas con su rol de madre, cuidadora o esposa (por ejemplo, una mujer en un parque vigilando cómo juegan sus hijos/as). Si aparecen imágenes de este tipo, balancear el sexo de los personajes, presentando también hombres en situaciones similares. |
| Tipo de imagen | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar cabida a distintos tipos de imágenes en los libros de texto, desde fotografías a ilustraciones, cómics, tiras cómicas, etc. ✓ No vincular el uso de determinadas imágenes a la representación de cierto sexo. Por ejemplo, no utilizar preferentemente fotografías para representar a mujeres ni cómics para ilustrar hazañas de personajes masculinos y estereotipados (Imagen 17). ✓ Además de representar la realidad o los fenómenos que se explican, fomentar la aparición de imágenes dirigidas a estimular la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado. |

| | |
|-------------|--|
| Color | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar la asociación de las imágenes protagonizadas por personajes femeninos con trazos curvilíneos y colores pastel, y la masculina con líneas rectas y tonos oscuros. |
| Pie de foto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando aparezca un pie de foto, vigilar que la información que éste suministra sea acorde con la imagen y el sexo de los personajes. Por ejemplo, deben evitarse fórmulas como “los alumnos andan hacia casa” para describir imágenes en las que se representan a personajes de ambos sexos (Imágenes 18, 19 y 27). |
| Bocadillos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando las imágenes vayan acompañadas de bocadillos, prestar especial atención a que no sea sistemáticamente el personaje masculino aquél al que se asigne diálogo, quien lo inicie o quien tenga el papel activo en el mismo (por ejemplo, enseñando cómo se hace algo al personaje femenino o preguntándole si le acompaña al teatro) (Imagen 20). ✓ Hacer aparecer personajes femeninos activos en este sentido, que pidan favores, expresen opiniones, realicen sugerencias, etc. |

Tabla 115. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con la representación de personajes célebres

| | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|--|
| Características de los personajes | Sexo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover la aparición, también en las imágenes, de personajes célebres femeninos (y/o sus obras) que destaquen por su contribución a la materia. ✓ Favorecer una presencia equilibrada de personajes célebres de ambos sexos en las imágenes. |
| Características de la imagen | Texto al pie | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando aparezca un personaje célebre femenino, vigilar que el pie de la imagen incluya la misma información que se utiliza para describir aquellas en las que aparecen personajes masculinos. |
| | Situación en el libro y tamaño | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tener especial cuidado con no colocar las imágenes de los personajes célebres femeninos en apartados distintos a los que se utilizan para los masculinos o asignarles un tamaño inferior. ✓ Asegurar que las imágenes protagonizadas por personajes célebres femeninos tengan el mismo tratamiento formal que las protagonizadas por varones. |
| | Relación con el contenido | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vigilar que las imágenes que se proporcionan de los personajes célebres femeninos guarden relación con el contenido que se expone, y no se intercalen como un elemento “de relleno”, con un fin estético y desconectado del texto. |

Tabla 116. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con la introducción de indicadores y llamadas de atención

- *Cuando aparezcan como señalizadores personajes humanos u objetos humanizados (por ejemplo, un bloc de notas al que se pone una cara), cuidar que éstos no sean preferentemente masculinos y que no se les asigne una representación estereotipada (por ejemplo, un bloc de notas “femenino” que aparece representado con ojos muy grandes, pestañas muy largas, labios pintados de rojo, o con las páginas de color rosa).*
- *Cuando estos personajes aparezcan realizando actividades, tener en cuenta las recomendaciones emitidas a este nivel.*

e) La creación de contraestereotipos en las imágenes

Al igual que se recomendó de cara a los textos, el recurso a los contraestereotipos en las imágenes de los libros de texto puede servir para dar cabida a personajes que huyan de los moldes establecidos, las desigualdades y las imposiciones de tipo cultural asignadas tradicionalmente a ambos sexos. Cuando creamos un contraestereotipo, asignamos a un personaje femenino o masculino rasgos (atributos físicos, cualidades psicológicas, destrezas cognitivas) y/o roles tradicionalmente considerados propios del otro sexo. Por ejemplo, presentar a un personaje masculino en una ilustración como maestro de una clase de infantil o a una mujer manejando maquinaria industrial supone crear una representación opuesta a la percepción estereotipada, un contraestereotipo (para una definición detallada acerca de los mismos, acudir al Bloque C2).

De manera análoga a lo sugerido con respecto a los textos, para facilitar la creación de personajes contraestereotipados proponemos una herramienta que

muestra los distintos componentes⁸¹ de los estereotipos femeninos y masculinos, dimensiones que, subvertidas, consiguen crear personajes contraestereotipados. Lo que se pretende con ella no es que todos los personajes que aparezcan en los libros de texto sean ejemplos en contra del estereotipo tradicional. No se trata de presentar sistemáticamente a todas las niñas más altas o más corpulentas que sus compañeros, pero sí de incorporar ejemplos que hablen de la diversidad que encontramos en la vida real. El objetivo final es construir personajes que se muevan con libertad entre un polo y otro, que asuman a la vez características femeninas y masculinas sin ceñirse ni limitarse a uno u otro patrón.

A la hora de construir personajes contraestereotipados, podemos optar por varias alternativas. Una opción es asignar rasgos tradicionalmente considerados de un género a otro, mientras que otro ejemplo en positivo podría consistir en presentar a varios personajes de distinto sexo realizando las mismas actividades o compartiendo semejantes atributos.

Además de lo anterior, la propuesta pretende contribuir a crear contraestereotipos que vayan más allá de las recomendaciones habituales, desplegando todo un conjunto de atributos y cualidades susceptibles de ser utilizadas para crear personajes alternativos en este sentido. Por ejemplo, es importante resaltar las numerosas opciones de representación de los personajes masculinos, atendiendo no sólo a la asignación de actividades domésticas, sino también de conductas afectivas, de cuidado, de relación...

⁸¹ Al igual que en las recomendaciones emitidas para los textos, para la elaboración de las distintas dimensiones se han considerado atributos de tipo neutro o positivo, evitando el componente negativo de los estereotipos (los defectos que habitualmente se achacan a uno y otro sexo), para no caer en el error de generar personajes con las mismas cualidades negativas que aparecen en el estereotipo tradicional, pero asignadas al otro sexo

APARIENCIA FÍSICA

Fuerte

Complexión atlética

Corpulento

Musculado

Alta estatura

Formas rectas

Guapa

Ojos grandes

Labios gruesos

Pestañas largas

Baja estatura

Delgada

Formas curvas

CONDUCTAS/ACTIVIDADES

Intelectuales

Profesionales

Deportivas

Vinculadas a la producción

*Asociadas a la fuerza y el
movimiento*

*Es el que dirige, instruye,
rescata*

Es el que pregunta, propone

Afectivas

Contemplativas

De cuidado

Domésticas

Vinculadas al consumo

*Es a la que se dirige, se
instruye, se rescata*

Es la que responde, acepta

OCUPACIONES

Ámbito sanitario: médicos

*Ámbito de la enseñanza: profesores universitarios, ponentes, especialistas,
expertos*

*Ámbito intelectual-político: pensadores, ministros, alcaldes, filósofos,
historiadores,*

*Ámbito científico: astronautas, químicos, físicos, ingenieros, matemáticos,
programadores*

*Ámbito artístico-cultural: compositores, coreógrafos, guionistas, directores
de cine y teatro, directores de orquesta, músicos, pintores, poetas*

Ámbito sanitario: enfermeras, dietistas, nutricionistas

Ámbito de la enseñanza: maestras

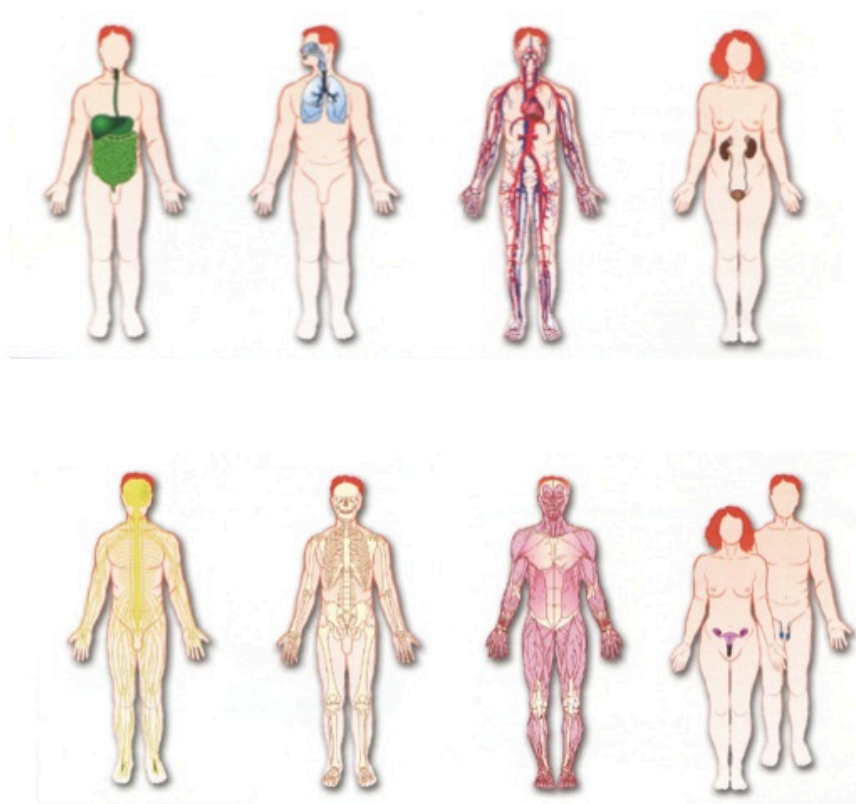
Ámbito artístico-cultural: modelos, actrices, bailarinas, cantantes

*Ventas y atención al público: recepcionistas, secretarías, dependientas,
cajeras, azafatas*

EJEMPLOS/FÓRMULAS A EVITAR

Imagen 11. La representación del cuerpo

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Biología y Geología, de 3º de ESO, editado en 2011. En la unidad dedicada a los órganos, aparatos y sistemas, del total de figuras que aparecen para explicar los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano (9 en total) sólo dos son mujeres: una representa el aparato reproductor (femenino) y la otra el excretor.



Fuente: Jimeno, A., Saumell, I. y Ugedo, L. (2011, 15)

Imagen 12. Representación de atributos físicos

Pertenecientes a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio, de 6° de Primaria, editado en 2009. En la unidad didáctica dedicada a las *Fuerzas*, de un total de 15 imágenes en las que se representa a personajes humanos realizando acciones relacionadas con el ejercicio de la fuerza (desde escalar hasta saltar o mover un torno), todas están protagonizadas por personajes masculinos. No aparece ningún personaje femenino lo largo de las mismas.



Fuente: Garrido González, A. (2009, 82-83)

Imagen 13. Representación de juegos y vestimenta

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 4º de Primaria, editado en 2004. En la unidad dedicada a los cuerpos geométricos, a pesar de estar rodeados por las mismas piezas de un mismo juego, los personajes aparecen sin relacionarse, jugando cada uno a juegos estereotipados: él a los coches y ella, a los muñecos.



Fuente: Ferrero, L., Gaztelu, J., Martín, P. y Martínez, L. (2004, 124)

Imagen 14. Representación de ocupaciones (I)

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Lengua castellana, de 5º de Primaria, editado en 2008. En la unidad destinada al cómic, se utiliza una viñeta en la que ella aparece cuidando a su hijo y vestida con delantal, mientras que el personaje masculino es el que realiza la actividad profesional, en este caso, el médico.



Fuente: Garrido González, A. (2008, 118)

Imagen 15. Representación de ocupaciones (II)

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio, de 3º de Primaria, editado en 2006. En la unidad dedicada al entorno rural, uno de los ejercicios se acompaña de una imagen y propone al alumnado observar los dibujos y señalar sólo los que estén relacionados con la población rural. Del total de actividades profesionales que se representan en la ilustración, todas ellas están protagonizadas por personajes masculinos.



Fuente: García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006, 111)

Imagen 16. Representación de la relación entre mujeres y TIC

Pertenecientes a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio, de 6º de Primaria, editado en 2009. En relación con las Tecnologías de la información y la comunicación, se presenta al personaje femenino hablando cómodamente por teléfono, pero liada con los cables de un ordenador.



Fuente: Garrido González, A. (2009, 63 y 203)

Imagen 17. Representación de personajes heroicos

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 3º de ESO, editado en 2007. En la unidad dedicada al cómic, aparece una viñeta en la que el protagonista es el típico héroe masculino. Mientras, el personaje femenino es el débil, el que debe ser rescatado. Esta representación sigue siendo una constante en las imágenes. A pesar de que los cómics clásicos suelen seguir estos patrones, en la actualidad pueden encontrarse dentro del género otro tipo de historias menos estereotipadas que podrían incluirse como referente.



Fuente: Gálvez, J., González, A.A., Mateos, E. y Sánchez, R.M. (2007, 167)

Imagen 18. Coherencia entre imagen y pie de foto

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad destinada al lenguaje algebraico aparece una fotografía en la que tres mujeres transportan en cestos una mercancía. A pesar de esta imagen positiva, el pie de foto (que dice “estas personas llevan su mercancía repartida en dos cestos para facilitar su transporte”) no es del todo coherente con la representación, pues en lugar de “personas” debería haber especificado que en la imagen aparecen tres mujeres. Por vano que pueda parecer (está claro que las mujeres son, también, personas) esta nueva redacción del pie de foto serviría para visibilizar y destacar el papel que en muchas sociedades tienen y han tenido las mujeres en las tareas relativas a la alimentación, el transporte o el comercio, y sería más acorde con la representación visual.



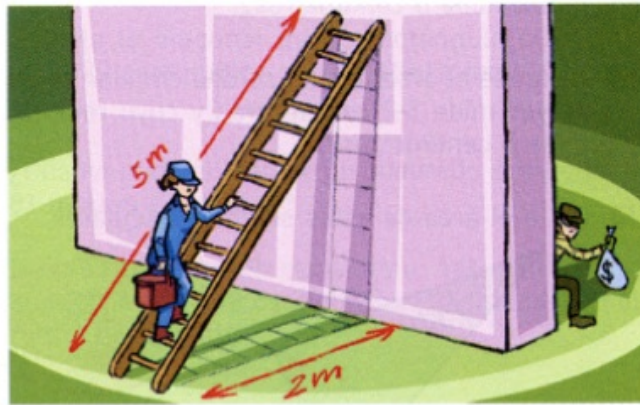
Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 108)

Imagen 19. Coherencia entre imagen y enunciado

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad destinada a longitudes y áreas aparece un problema acompañado de una ilustración en la que se representa a una mujer trabajando como albañil (lo cual, en sí mismo, es un ejemplo en positivo). Este contraestereotipo, sin embargo, no resulta coherente con el texto que lo acompaña, que dice "un albañil" en lugar de "una albañil". Para la formación de femeninos al respecto de profesiones, se recomienda consultar el punto relativo al lenguaje, en el que se proporcionan diferentes recursos (Bloque E1).

Un albañil apoya una escalera de 5 metros contra un muro vertical. El pie de la escalera está a 2 metros del muro.

Calcula la altura a la que se encuentra la parte superior de la escalera.



Fuente: Anzola, M., Bujanda, M. P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 260)

Imagen 20. Rol activo en diálogos y peticiones

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Lengua castellana, de 5º de Primaria, editado en 2008. En la unidad dedicada a los tipos de oraciones, un niño pide a Luisa que vaya al cine con él. Aunque la ilustración no es de por sí sexista, representa la tendencia a asignar el rol activo en las conversaciones y peticiones al personaje masculino. Una forma de subvertir estos estereotipos es crear una imagen contraestereotipada, en la que los papeles se inviertan. Por ejemplo, en esta misma ilustración, podría ser ella (Luisa) la que le preguntara al niño si quiere acudir al cine con ella.



Fuente: Garrido González, A. (2008, 23)

FÓRMULAS A SEGUIR. EJEMPLOS DE IMÁGENES EN POSITIVO O CONTRAESTEREOTÍPICAS

Imagen 21. Representación de mujeres deportistas (I)

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad dedicada a los números enteros, aparece un personaje femenino en primer plano, de formas atléticas, ganando una carrera.



Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P. Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 39)

Imagen 22. Representación de ocupaciones (III)

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura de 4º de ESO, editado en 2008. En el apartado dedicado a los debates, aparecen varios personajes con un perfil técnico-profesional, la mitad de ellos, mujeres.



Fuente: Gómez, J. Lajo, J., Toboso, J. y Vidorreta, C. (2008, 146)

Imagen 23. Representación de mujeres deportistas (II)

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio de 6º de Primaria, editado en 2009. En la unidad dedicada al relieve, aparece un personaje femenino subiendo una montaña.



Fuente: Garrido González, A. (2009, 121)

Imagen 24. Intercambiabilidad de ocupaciones

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 4º de Primaria, editado en 2004. En la unidad dedicada a la división, uno de los problemas viene acompañado de una imagen que sirve para presentar la intercambiabilidad de las profesiones, pues aparecen un hombre y una mujer llevando a cabo las mismas tareas, relacionadas con la agricultura.



Fuente: Ferrero, L., Gaztelu, J., Martín, P. y Martínez, L. (2004, 85)

Imagen 25. Personajes masculinos en conductas afectivas

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio de 3º de Primaria, editado en 2006. En la unidad dedicada a los sentidos, aparecen dos niños abrazándose cariñosamente.



Fuente: García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006, 31)

Imagen 26. Personajes masculinos en conductas de cuidado

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio de 3º de Primaria, editado en 2006. En la unidad dedicada a la familia, aparece un padre bañando a su hijo, en una actitud además de disfrute.



Fuente: García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006, 184)

Imagen 27. Coherencia entre imagen y enunciado (II)

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad dedicada a la divisibilidad de los números naturales, aparece un personaje femenino colocando baldosas sobre una pared. En este caso, la imagen y el enunciado del ejemplo son coherentes entre sí.

Ejemplo. María quiere colocar 18 baldosas en filas para formar una superficie rectangular. ¿De cuántas maneras puede hacerlo?

María tiene que dividir 18 entre 1, 2, 3... Cada vez que la división sea exacta, el resultado nos indica una forma de colocar las baldosas sin que sobre ninguna.



$18 : 4 = 4$ y sobran 2.

$18 : 5 = 3$ y sobran 3.

$18 : 6 = 3$, es la misma superficie que la de 3x6.

Para calcular todos los divisores de un número:

Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 13)

Tabla 117. Relación de recursos y lecturas

- ❖ Luengo González, María Rosa y Blázquez Entonado, Florentino (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- ❖ Luengo González, R. (2003). *Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*. *Campo abierto*, 24, 71-98.
- ❖ Cerezo Vázquez, Carmen y Rivas López Ángeles (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: C.O.E.N.S.

7.4.2 Revisión de imágenes (Bloque D2)

D2. REVISIÓN DE IMÁGENES

Tabla 118. Protocolos para la revisión de imágenes

| Sexo de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Cuál es la proporción en las imágenes de personajes de ambos sexos? ¿Aparecen, en el recuento global, más personajes masculinos que femeninos? | | | |
| ¿En la representación de cuerpos, órganos, aparatos, etc., se usan preferentemente las formas masculinas? | | | |
| ¿Aparece una proporción semejante de personajes de ambos sexos dentro de cada grupo de edad? Por ejemplo, ¿se representan menos mujeres adultas que hombres adultos, o más niñas que niños? | | | |
| ¿Las imágenes incorporan protagonistas (femeninos y masculinos) de edad semejante a la del alumnado a quien va dirigido el material? | | | |
| Cuando aparecen grupos mixtos, ¿la supremacía numérica en el grupo es siempre masculina? | | | |
| ¿Cuántas imágenes aparecen protagonizadas por un personaje masculino individualmente? ¿cuántas por uno femenino? ¿Es equilibrada esa proporción? | | | |
| ¿Cuántas imágenes aparecen protagonizadas por varios personajes masculinos? ¿cuántas por varios femeninos? ¿Es equilibrada esa proporción? | | | |

| Rasgos físicos y vestimenta de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿ Se utilizan diferentes morfologías corporales para representar a personajes de ambos sexos? ¿Aparecer personajes, masculinos y femeninos, de distinto peso, altura y complexión? | | | |
| ¿ Se representa sistemáticamente a las niñas y mujeres como más bajas o más delgadas que sus compañeros? | | | |
| ¿Las morfologías corporales que se utilizan para representar a hombres y mujeres, siguen el patrón de belleza canónica (por ejemplo, chicos musculosos y mujeres delgadas y curvilíneas)? | | | |
| ¿La ropa que visten los personajes femeninos y masculinos, ¿está connotada por los estereotipos de género? ¿Se presenta a los varones vistiendo exclusivamente gamas de tonalidades oscuras y colores lisos y a ellas ropa más clara y estampada? | | | |
| ¿Aparecen niñas o chicas vistiendo como “adultas sexys” (enseñando el ombligo, con ropa muy ajustada, etc.)? | | | |
| ¿Existe una proporción semejante de personajes masculinos y femeninos que viste como profesionales? | | | |
| ¿Los personajes que, vistiendo como profesionales, portan prendas y/o accesorios con una connotación intelectual (el fonendoscopio, el maletín, las gafas...), son mayoritariamente masculinos? ¿Cuál es la proporción femenino/masculino entre este tipo de personajes? | | | |

| Actividades que desempeñan | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Aparece una proporción equilibrada de personajes masculinos y femeninos en actividades pasivas y/o receptivas? | | | |
| ¿Cuántos personajes femeninos aparecen llevando a cabo | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>actividades profesionales? ¿Cuántos actividades intelectuales?</p> <p>¿Cuántos actividades de ocio? ¿Cuántos de cuidado? ¿Cuántos domésticas? ¿Está equilibrada su presencia con la aparición de personajes masculinos en ese mismo tipo de actividades?</p> | | | |
| <p>¿Las actividades profesionales se distribuyen de manera sesgada según el sexo de los personajes? Para detectar si existen atribuciones estereotipadas, contabilizar y comparar el número de personajes masculinos y femeninos que aparecen desempeñando profesiones vinculadas a los siguientes ámbitos:</p> <p>- Ámbito político; Ámbito doméstico; Ámbito político; Ámbito científico; Ámbito cultural; Ámbito deportivo</p> | | | |
| <p>¿Aparecen a lo largo de las imágenes personajes masculinos (de distintos grupos de edad) realizando actividades de cuidado? ¿Su actitud, es de disfrute y solvencia?</p> | | | |
| <p>¿Se representa a mujeres ejerciendo cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología? ¿Cuántos personajes de este tipo aparecen?</p> | | | |
| <p>¿Aparecen personajes masculinos ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas (maestros, cuidadores, peluqueros...)?</p> | | | |
| <p>¿Se enfatiza, a través de las imágenes, la intercambiabilidad de las profesiones? Aparecen mujeres y hombres desempeñando conjuntamente algunas ocupaciones?</p> | | | |
| <p>Cuando se representa a niños y niñas, chicos y chicas jugando, ¿se asignan los juegos de una manera estereotipada según el sexo de los personajes? ¿Cuántas imágenes incorpora el libro en la que personajes de ambos sexos aparecen jugando a los mismos juegos, en condiciones de igualdad?</p> | | | |
| <p>Cuando se representa a niños y niñas, chicos y chicas realizando actividades deportivas, ¿se asignan las mismas de una manera estereotipada según el sexo de los personajes?</p> | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Para detectar sesgos a este nivel, contabilizar el catálogo de deportes distintos que aparecen realizando los personajes, así como el número de personajes (femeninos y masculinos) que aparecen realizando cada uno de ellos | | | |
| ¿Cuántos personajes masculinos y femeninos hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Aparecen personajes femeninos a los que les supone un esfuerzo relacionarse con determinadas herramientas (por ejemplo, los ordenadores)? ¿Se asocia mayormente el uso del teléfono móvil a los personajes femeninos y el del ordenador a los masculinos? | | | |

| Interacciones | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿ Aparecen personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí? | | | |
| En las interacciones, ¿los personajes femeninos asumen un rol pasivo (escuchan, responden, atienden)? | | | |
| Cuando se da cabida a imágenes con bocadillos y/o diálogos, ¿Aparecen ilustraciones en las que el personaje femenino conduce la acción? | | | |
| ¿Se enfatizan las relaciones de afecto y cooperación entre niñas y niños, chicas y chicos? ¿Se presentan parejas o grupos de personajes (tanto de distinto sexo como del mismo) en actitudes afectivas, de intercambio y de cuidado? ¿Cuántas ilustraciones de este tipo aparecen y cuál es el sexo de sus protagonistas? | | | |

| Contraestereotipos | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿Aparecen personajes contraestereotipados en las imágenes? | | | |
| ¿Cuántos contraestereotipos femeninos se presentan? ¿Cuántos masculinos? ¿Puede mejorarse esta proporción? | | | |

| Situación en el plano | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿En cuántas imágenes aparece el/los personaje/s femenino/s en primer plano y el/los masculino/s en segundo plano? ¿Y viceversa? | | | |
| Situación en el espacio | Sí | No | Propuesta de mejora |
| ¿Aparecen más personajes femeninos que masculinos realizando actividades en un espacio o entorno privado? | | | |
| ¿Aparecen más personajes masculinos que femeninos realizando actividades en un espacio o entorno público? | | | |
| ¿Aparecen personajes femeninos que, a pesar de estar en entornos públicos, llevan a cabo acciones relacionadas con su rol de cuidadora y/o madre? ¿Cuántos personajes masculinos aparecen en una situación similar? | | | |

| Tipo de imagen | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿Tienen cabida a lo largo del libro de texto imágenes de distinta naturaleza, desde ilustraciones a fotografías, cómics, etc.? | | | |
| ¿Se vincula el uso de imágenes de una u otra naturaleza a la representación de determinado sexo? Por ejemplo, ¿Se utilizan preferentemente fotografías para representar a mujeres? En los cómics o tiras cómicas, ¿Aparecen protagonistas femeninas? | | | |
| ¿Se hace uso asimismo de imágenes dirigidas a estimular la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado? | | | |

| Color | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| Las imágenes protagonizadas por personajes femeninos, ¿se asocian al uso de trazos curvilíneos y colores pastel? Cuando aparecen personajes varones, ¿las imágenes tienden a incorporar líneas rectas y tonos oscuros? | | | |

| Pie de foto | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| Si la imagen tiene pie de foto ¿la información que se suministra a través de éste es coherente con la imagen? ¿Nombra a todos los personajes que aparecen en ella por igual? | | | |
| ¿Aparecen pies de foto en los que, a pesar de que la imagen representa a personajes de ambos sexos, sólo se cita a uno de ellos? Por ejemplo, se usan fórmulas del tipo “los chicos juegan en el patio” acompañando imágenes en las que hay protagonistas masculinos y femeninos? | | | |

| Bocadillos | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| Cuando las imágenes van acompañadas de bocadillos, ¿es sistemáticamente el personaje masculino el que inicia el diálogo, o detenta el papel activo en el mismo? | | | |
| ¿Cuántos personajes femeninos aparecen realizando peticiones, invitando a sus compañeros, enseñando a hacer algo, etc.? ¿Es equiparable esa proporción a la de los personajes masculinos a los que se otorga un rol activo en este mismo sentido? | | | |

| Indicadores | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| Cuando aparecen como señalizadores personajes humanos u objetos humanizados (por ejemplo, un bloc de notas al que se pone una cara), ¿Éstos son preferentemente masculinos? ¿Se les asigna una representación estereotipada (por ejemplo, si es femenino, aparece de color de rosa, maquillado, etc.)? | | | |
| Si aparecen realizando actividades, ¿la asignación de las mismas es sesgada por cuestiones de género? | | | |

REPRESENTACIÓN DE PERSONAJES CÉLEBRES

| Características de los personajes | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| En relación con la variable sexo, ¿Aparecen personajes célebres femeninos representados en las imágenes? ¿Cuál es su proporción con respecto a las figuras célebres masculinas? ¿Podría ser ésta más equilibrada? | | | |

| Características de la imagen | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| Cuando la imagen representa un personaje célebre femenino, ¿el pie de foto incluye semejante información a la utilizada para describir las imágenes en que aparecen personajes masculinos? | | | |
| ¿Se colocan preferentemente las imágenes de los personajes célebres femeninos en apartados distintos a los que se utilizan para los masculinos (por ejemplo, en anexos o márgenes? De la misma forma, ¿se les asigna un tamaño inferior? | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| ¿El tratamiento formal de las imágenes protagonizadas por personajes célebres femeninos es el mismo que las que representan a varones? | | | |
|--|--|--|--|

| Relación contenido/imagen | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Las imágenes que se proporcionan de los personajes célebres femeninos guardan relación con el contenido que se expone? ¿Se intercalan como un elemento “de relleno”, con un fin estético y desconectado del texto? Este tipo de personajes, ¿tiene entidad propia en relación con las explicaciones del texto o aparecen como “anécdotas” ajenas a las mismas? | | | |

7.5 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género al lenguaje de los libros de texto (Bloque E)

7.5.1 Utilización de un lenguaje no sexista (Bloque E1)

E1. UTILIZACIÓN DE UN LENGUAJE NO SEXISTA

Los libros de texto no sólo utilizan el lenguaje para transmitir contenidos. A partir de él hacemos llegar al alumnado valores y formas de interpretar la realidad que reflejan una determinada visión del mundo y del lugar que ocupan en él mujeres y hombres. En tanto que nos permite nombrar lo que sucede, la forma en que utilizamos el lenguaje modula el modo en que pensamos sobre aquello que nos rodea y sobre las personas con las que nos relacionamos.

Lejos de ser una herramienta neutra, el lenguaje refleja el orden simbólico y el sistema sexo-género de la comunidad que lo habla (Irigaray, 1985; Foucault, 1992). Sus usos desvelan asimetrías de poder derivadas de la forma tradicional de concebir el mundo desde una óptica eminentemente masculina. Existen toda una serie de normas y usos gramaticales que han borrado lo femenino o lo han supeditado a lo masculino. La utilización del masculino genérico como forma supuestamente neutra de referirse a ambos sexos, el uso del término masculino como elemento antecedente en los pares de palabras (por ejemplo, cuando escribimos “los niños y las niñas”), los diferentes significados que adquieren ciertos vocablos en función de si se refieren a un hombre o una mujer, las formas de tratamiento... son algunos de los mecanismos a través de los que el lenguaje continúa transmitiendo desigualdades.

Figura 64. Androcentrismo y lenguaje (I)

Dado que durante siglos el poder lo han detentado los hombres en nuestras sociedades, se han considerado a sí mismos ejes de toda experiencia, referentes únicos y principio simbólico: a eso denominamos androcentrismo. Y así, del mismo modo que han titulado disciplinas del conocimiento que únicamente hacían referencia a los hombres de Europa Historia de la Literatura Universal, Historia de la Ciencia o Historia del Pensamiento y la Filosofía, los usos gramaticales predominantes han entroncado la centralidad del varón y del masculino, invisibilizando a las mujeres y lo femenino en el discurso. De este modo, difusamente se ha hecho corresponder simbolismo lingüístico y simbolismo cultural, transmitiendo los valores androcéntricos a través de la lengua.

Fuente: Bengoechea, M. y Simó, P. (2006, 15)

Conscientes de la importancia de revisar los usos del lenguaje que enmascaran e invisibilizan a las mujeres, las administraciones han desarrollado a lo largo de la última década normativa específica dirigida a fomentar y promover la utilización de un lenguaje no sexista. A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece en su Artículo 14, relativo a las políticas públicas de igualdad de los poderes públicos: “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de relaciones sociales, culturales y artísticas”. Fruto de ese desarrollo normativo, las propias administraciones, y también las universidades, sindicatos, grupos de investigación, etc. han elaborado distintos recursos que proponen pautas alternativas al lenguaje sexista. Este conjunto de materiales son, tanto en número como en naturaleza, muy ricos y variados, y su objetivo ha sido elaborar y difundir una serie de pautas adaptadas a la idiosincrasia de cada ámbito en particular. En este sentido, se han desarrollado guías para el lenguaje administrativo, el educativo, el empresarial, el universitario, etc.

A pesar de esta prolijidad, la polémica en torno al sexismo subyacente en la lengua y las alternativas de uso sigue presente como telón de fondo entre la opinión pública, reavivándose en determinados momentos y suscitando encendidos debates en los que se defienden opiniones encontradas. Un artículo publicado recientemente por Bosque⁸², y suscrito por la totalidad de los/as académicos/as de la Real Academia Española ha vuelto a encender la controversia, trasladada a los medios de comunicación. En síntesis, en el mencionado artículo, el autor analiza y critica algunas de las guías de lenguaje no sexista editadas en España en los últimos años, sosteniendo que las pautas propuestas violan las normas gramaticales, fuerzan las estructuras lingüísticas y separan el lenguaje oficial del real. Asimismo, defiende el uso del masculino genérico como forma de referirse a ambos sexos, y rechaza las fórmulas que utilizan el desdoblamiento en base al argumento de la economía lingüística.

⁸² Bosque, I. (4 de marzo de 2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País*.

Como era de esperar, esta publicación ha servido para suscitar múltiples respuestas y comentarios. Numerosas personas expertas en la materia han participado del debate y expresado su opinión, mostrando argumentos en contra o matizando ciertas cuestiones a las apuntadas por el artículo. Mercedes Bengoechea⁸³, Inés Alberdi⁸⁴, Isaías Lafuente⁸⁵ y una nutrida lista de personajes relevantes en la materia⁸⁶ han criticado a la RAE su tendencia al inmovilismo en estas cuestiones, su papel como institución sancionadora y el empleo abusivo en sus análisis de ejemplos exagerados que desvían la cuestión de fondo y se centran en la ridiculización y la caricatura. Asimismo, han puesto de manifiesto que, a pesar de admitir la existencia de sexismo en la lengua a distintos niveles, esta institución se centre en criticar las fórmulas emitidas en lugar de proponer sus propias guías o manuales de uso.

Los detalles de las distintas opiniones manifestadas por defensores y detractores escapan y exceden a los objetivos del presente recurso. La persona interesada puede acudir a los vínculos que se proporcionan para ahondar en los análisis. Por lo que aquí respecta, las directrices que apuntamos a continuación dejan a un lado la polémica y siguen la estela de las guías sobre lenguaje no sexista emitidas en los últimos años. Aunque entendemos que ciertas consideraciones en torno a los usos sexistas de la lengua puedan despertar suspicacias, abandonar la senda de recomendaciones y pautas propuestas supondría echar por tierra toda una serie de logros y esfuerzos conjuntos en los que han estado comprometidas en los últimos años administraciones, empresas, universidades, etc.

Más allá de este hecho, el presente recurso parte de la premisa de que el lenguaje que utilizamos al elaborar los libros de texto condiciona la visión que niñas y niños, chicas y chicos tienen de la realidad y de su papel en la misma, y

⁸³ Bengoechea, M. (7 de marzo de 2012). La sociedad cambia, la Academia, no. *El País*.

⁸⁴ Alberdi, I. (5 de marzo de 2012). Pero, ¿dónde estaba la RAE?. *El País*.

⁸⁵ Lafuente, I. (7 de marzo de 2012). Sin peros en la lengua. *El País*.

⁸⁶ Un repaso por las opiniones de nombres como Laura Freixas, Inmaculada Montalbán o Amelia Valcárcel puede encontrarse en Manrique, W. (5 de marzo de 2012). ¿La lengua tiene género? ¿Y sexo?. *El País*

considera que el trabajo por la introducción de la igualdad en los libros de texto quedaría incompleto sin atender a la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. Existen numerosos datos empíricos que continúan evidenciando sesgos en este sentido, y que han puesto de manifiesto la insuficiencia de los cambios emprendidos hasta el momento.

Revisar el lenguaje desde una perspectiva de género (como lo hemos hecho hasta ahora con las imágenes o los personajes) supone llevar a cabo un ejercicio de equidad cuyo objetivo es transmitir al alumnado una visión más justa del mundo del que forman parte. A pesar de las críticas y las resistencias que este tema suele despertar, es importante destacar que la incorporación de este tipo de pautas y recomendaciones no supone una dilatación exagerada del lenguaje ni conduce a lo absurdo. Más bien, su finalidad es eliminar y/o corregir todas aquellas expresiones parciales, incoherentes y sesgadas que esconden una categorización y jerarquización de la realidad en base a una superioridad masculina que, entendida como universal, no hace sino empequeñecer y supeditar lo femenino, así como presentar como exclusivamente masculino cuanto existe de común y compartido por ambos sexos. Como señala Alberdi (2012) para cerrar el siguiente extracto de un artículo de prensa, “yo no me considero sexista por decir *los estudiantes* pero si creo que debo esforzarme lo más posible por usar un castellano correcto y hacer un uso del mismo más integrador de lo femenino”.

Figura 65. Sexismo y lenguaje

*La lengua es hija de la historia y por ello no debe sorprendernos que la española sea tan sexista. Casi todas las lenguas lo son e incluso el inglés, que tiene mayor flexibilidad para adaptarse a los tiempos actuales, permite usos que reflejan la superioridad de lo masculino en nuestra cultura. Un artículo publicado el mes pasado en el semanario *The Economist* sobre la genética del cerebro se titulaba *What's a man?* (¿Qué es un hombre?) para reflexionar sobre que hace humanos a los humanos. Pues bien, yo no diría que este semanario es sexista por usar esta forma de hablar tan arraigada, pero sí les diría, como digo a mis estudiantes, que procuren reflexionar sobre cómo escriben y traten de no olvidar a las mujeres al hacerlo.*

Fuente: Alberdi, I. (5 de marzo de 2012). Pero, ¿dónde estaba la RAE?. El País.

Tampoco debemos pasar por alto las implicaciones psicológicas que determinados usos de la lengua tienen para las alumnas. El siguiente ejemplo de Moreno (1986) ilustra bastante bien cómo ciertas “expresiones universales” confunden a las niñas, que interpretan con ambivalencia hasta qué punto están incluidas o no en el discurso (Figura 66).

Figura 66. El uso del masculino genérico

En la escuela, cuando ya hemos adquirido el lenguaje básico y por tanto el pensamiento las niñas aprenden que se dirigen a ellas llamándolas “niñas”. Cuando acuden por primera vez a la escuela la maestra dice: “Los niños que terminen pueden salir al recreo”. Una niña termina pero se queda sentada en la silla. La maestra le dice que puede salir y le explica que cuando dice niños se está refiriendo también a las niñas, por tanto piensa que son iguales.

Días después la maestra dice: “Los niños que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano”. La niña levanta la mano. “He dicho niños”, aclara la maestra. “¿Pero no había dicho los niños?” piensa la niña, quien tiene que entender que ocupa un lugar distinto, diferente, no igual.

Fuente: Moreno, M. (1986, 42)

Más allá del desarrollo infantil, las paradojas del lenguaje continúan haciéndose evidentes para la mente madura. Esa misma confusión entre lo humano y lo masculino, ahora desde un punto de vista adulto, la ejemplifica Laura Freixas (2012) al reflexionar sobre el lugar al que quedan relegadas las mujeres en determinadas expresiones lingüísticas (Figura 67).

Figura 67. Androcentrismo y lenguaje (II)

El lenguaje tiene parte de culpa de que todo lo femenino sea visto como parcial, marginal, particular... mientras que lo humano se confunde con lo masculino. Para decirlo gráficamente: prefiero decir ser humano en vez de hombre porque puedo decir: "Como ser humano moderno, yo..." y no: "Yo, Laura Freixas, en tanto que hombre moderno...". O porque si digo "El hombre medieval moría con frecuencia en el campo de batalla", nadie se pregunta de qué morían las mujeres. Se supone que hombre abarca a ambos sexos pero, ¿acaso podemos decir: "El hombre medieval a menudo moría de parto?"

Fuente: Freixas, L., citado en Manríque, W. (2012)

Aterrizando ya sobre el lenguaje empleado en los libros de texto, los resultados de los análisis más recientes continúan evidenciando la insuficiencia de los cambios emprendidos a nivel editorial. Velasco, Vázquez e Ibáñez se aproximaron en 2009 al cambio lingüístico acaecido en los materiales educativos en tres periodos temporales distintos (1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008), mostrando cómo, en comparación con las imágenes, el lenguaje empleado en los libros de texto habían experimentado un menor avance en materia de igualdad. A partir de la evaluación de distintos indicadores, cuantificaron el nivel de sexismo del conjunto de los materiales editados en cada lapso temporal, asignándoles una puntuación en una escala de cero a diez (en la que diez equivalía a la puntuación más igualitaria). Según dicha valoración, el lenguaje empleado en los textos de los tres periodos recibió 4'8, 5'9 y 5'1 puntos, respectivamente. A partir de estas evaluaciones puede deducirse no sólo que el lenguaje utilizado en los libros de texto apenas supera el aprobado, sino que prácticamente no ha evolucionado en los últimos veinte años. De hecho, las autoras constataron un retroceso en los usos lingüísticos de los manuales editados entre 2001 y 2008, en comparación

con los aparecidos en la década inmediatamente anterior. Según su opinión, las dificultades para cambiar los sesgos tienen que ver con el propio carácter androcéntrico de la lengua, que exige un esfuerzo consciente por superar el sexismo.

A la luz de estos datos se pone en evidencia la necesidad de avanzar en la eliminación del androcentrismo presente en el lenguaje, revisando expresiones y fórmulas de enunciación. Las pautas que emitimos a continuación suponen recomendaciones a nivel general, adaptadas al trabajo editorial y elaboradas a partir de ejemplos extraídos de los propios libros de texto. Frente a la opción de tratar pormenorizadamente cada uno de los puntos, se ha preferido trazar recomendaciones generales, y reunir todos aquellos recursos ya elaborados que pueden servir para ampliar conocimientos y facilitar el trabajo en este sentido. Las razones que han motivado tal decisión pasan tanto por no extender en demasía la extensión del presente documento como por revalorizar y difundir la amplia gama de materiales publicados en los últimos años que pueden tener una aplicación directa para las editoriales.

Una última apreciación con respecto al contenido de las recomendaciones: en las páginas sucesivas nos referiremos únicamente a aquellas pautas relativas a los usos de la lengua. Todo lo relativo a la designación y los atributos que se emplean para caracterizar a los personajes ya han sido abordadas en puntos específicos, a los que la persona interesada puede acudir para profundizar en las referencias (Bloque C2).

Tabla 119. Recomendaciones para hacer un uso no sexista del lenguaje

| | |
|--|--|
| <p>Ambigüedad del lenguaje</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eliminar la ambigüedad del lenguaje, de forma que la persona que lee sepa siempre a quién se refiere el texto: a uno/varios hombres, una/varias mujeres, o a ambos. ✓ Utilizar un estilo directo, que apele al lector/a. Una fórmula posible es recurrir a la comúnmente utilizada segunda persona del singular (“destaca, señala”), o utilizar la segunda persona del plural, (“descubrid, investigad”). |
| <p>Coherencia entre texto e imagen</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vigilar que el tipo de lenguaje que se emplea en los enunciados, pies de foto, u otros textos que acompañan a las imágenes sean coherentes con éstas (para profundizar en esta recomendación, acudir a los ejemplos proporcionados en el Bloque D1). |
| <p>El término hombre</p> | <p>Evitar el uso del término hombre para referirse a la humanidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar ciertas expresiones recurrentes, como “la evolución del hombre”, “el desarrollo del hombre”, “las capacidades del hombre”, “los logros del hombre”, y sustituirlas por el término “humanidad” y/o “ser humano”. |
| <p>Masculino genérico</p> | <p>Evitar el uso del masculino genérico como forma de referirse a ambos sexos. En su lugar, se puede optar por múltiples alternativas, entre las que destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustituirlo por genéricos reales: “profesorado” en lugar de “los profesores”, “alumnado” en lugar de “los alumnos”, “la clientela” en lugar de “los clientes”, “la ciudadanía” en lugar de “los ciudadanos”, etc. (Figura 68). ✓ Modificar el sustantivo mediante la introducción de otro sustantivo, un adverbio o una frase preposicional, por ejemplo: “la clase política” en lugar de “los políticos”, “las personas lectoras” o “el |

público lector” en lugar de “los lectores”, “la comunidad científica” por “los científicos”, “las personas aficionadas al cine” en lugar de “los aficionados al cine”, “la gente mayor” por “los mayores”...), “el personal voluntario” por “los voluntarios” (Figura 68) “las personas aficionadas a la lectura” por “los lectores” (Figura 69), etc.

- ✓ Emplear el pronombre “quien” para evitar los artículos masculinos pretendidamente genéricos, utilizando fórmulas como “quienes habitaban” por “los habitantes” (Figura 72, ejemplo 6), “los que optan” por “quienes optan”, “quienes creen” por “aquellos que creen”, etc.
- ✓ Utilizar términos abstractos, como “la dirección” en lugar de “los directores”, “la autoría” en lugar de “los autores”, o “la familia” en vez de “los padres”.
- ✓ Cambiar la sintaxis de la oración, utilizando el pronombre personal “se” o modificando la redacción de la frase (ver la alternativa de la Figura 70 para sustituir la expresión “nosotros nos movemos”).
- ✓ Recurrir a las dobles formas, masculinas y femeninas, por ejemplo “los y las astronautas” por “los astronautas” (Figura 70), “los y las niñas” por “los niños”, “la autora y o el autor” por “los autores” (Figura 72), etc.
- ✓ Al redactar enunciados de actividades y problemas, procurar no utilizar sistemáticamente el masculino genérico (“un atleta”, “un científico”, “un niño”) para nombrar al personaje que protagoniza la acción. En estos casos, se aconseja equilibrar la aparición de personajes de uno u otro sexo a lo largo del libro y/o no especificarlo (redactando, por ejemplo: “una persona que practica atletismo [...]”, en lugar de “un atleta”).

| | |
|----------------------------------|---|
| <p>Formación de femeninos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar el femenino en profesiones, cargos, puestos de responsabilidad, etc. (Tabla 120). ✓ Evitar el uso de adjetivos masculinos como formas genéricas (Tabla 121). |
| <p>Problemas estilísticos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Frente a la barra, la arroba y los desdoblamientos, se recomienda emplear otras alternativas como, por ejemplo, los colectivos, las perífrasis o la metonimia. ✓ Cuando, para evitar el uso del masculino genérico, se opte por presentar las formas masculina y femenina, alternar el orden de preferencia, de modo que no siempre figure en primer lugar el término masculino (Figura 69). |
| <p>Problemas de concordancia</p> | <p>En el empleo de determinantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar la regla de concordancia, según la cual el artículo concuerda con el sustantivo más próximo, por ejemplo “los niños y niñas de esta clase” o “las niñas y niños de esta clase”. ✓ Usar ambos determinantes, seguidos por el sustantivo en el género del último determinante: “los y las alumnas”; “las y los alumnos”. ✓ En algunos casos, puede prescindirse de los determinantes: “payasos y payasas se esfuerzan por hacer reír al público”. ✓ También puede eliminarse el artículo masculino ante sustantivos genéricos, diciendo, por ejemplo, “la actividad está destinada a estudiantes que [...]”, en lugar de “la actividad está destinada a los estudiantes que [...]”. <p>En el empleo de adjetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Del mismo modo que con los determinantes, se puede optar por hacer concordar el adjetivo con el |

sustantivo más próximo; por ejemplo “las vecinas y los vecinos, desesperados por [...]” o “los vecinos y las vecinas, desesperadas por [...]”.

Tabla 120. Reglas para la formación de femeninos

| | |
|--|---|
| Nombres que acaban en -o, admiten -a: | <p>camionero/camionera; minero/minera; maestro/maestra; astrólogo/astróloga; informático/informática, científico/científica; boticario/boticaria; soberano/soberana; magistrado/magistrada; fotógrafo/fotógrafa; autónomo/autónoma</p> |
| Nombres que acaban en consonante añaden una -a: | <p>patrón/patrona; ilustrador/ilustradora; doctor/doctora; embajador/embajadora</p> <p>(Se admite concejala pero no se recomienda el uso de generala).</p> |
| Nombres que acaban en -e no cambian, el género lo marca el artículo: | <p>el practicante/la practicante; el comerciante/la comerciante; el pasante/la pasante; el teniente/la teniente; el gerente/la gerente; el pariente/la pariente.</p> <p>(Se admiten como excepciones por estar muy consolidados: el dependiente/ la dependienta; el presidente/la presidenta).</p> |
| Nombres que acaban en -o no cambian, el género lo marca el artículo: | <p>el soldado/la soldado; el piloto/la piloto;</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>el modelo/la modelo; el soprano/la soprano; el cabo/la cabo.</p> |
| <p>Nombres que acaban en –a no cambian, el género lo marca el artículo:</p> | <p>el guardia/la guardia; el pianista/la pianista; el electricista/la electricista; el demócrata/la demócrata; el guía/la guía; el poeta/la poeta.</p> |

Tabla 121. Fórmulas para evitar el empleo de adjetivos masculinos como genéricos

| | |
|--|--|
| <p>Adjetivos que poseen forma masculina y femenina</p> | <p>Sustituir el adjetivo de doble forma por un adjetivo sinónimo invariable para el género: <i>inteligente</i> por <i>lista/listo</i>, o <i>audaz</i> por <i>emprendedor/emprendedora</i>.</p> <p>Sustituir el adjetivo por un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o un sinónimo), o por una preposición y un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o por un sinónimo de aquél): “son muy listos” por “tienen gran inteligencia”; “los más votados” por “quienes hayan obtenido en mayor número de votos”; “nadie está más convencido” por “nadie tiene más convencimiento”.</p> |
| <p>Adjetivos y participios sustantivados (por ejemplo, “los enfermos”)</p> | <p>Intercalar un sustantivo genérico y hacer concordar el adjetivo con él: “las personas con enfermedad”; “la población enferma”.</p> <p>Sustituir el adjetivo o el participio por un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo o el participio (o por un sinónimo), o por una preposición y un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o por un sinónimo de aquél): “los enfermos” por “los seres con enfermedad”.</p> |

Fuente: Méndez, A. y Sasiaín, I. (2006, 34)

Figura 68. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (I)

Ejemplo 1: el 15% de los alumnos de Secundaria de un centro escolar participan como voluntarios en una campaña para mantener limpia su ciudad. Si participan 24 alumnos, ¿cuántos alumnos de secundaria hay en el centro?

- Alternativa: el 15% del alumnado de Secundaria de un centro escolar participa como personal voluntario en una campaña para mantener limpia su ciudad. Si participan 24 personas, ¿cuántos alumnos y alumnas de secundaria hay en el centro?

Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 152)

Figura 69. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (II)

Ejemplo 2: Quizá, como Dámaso Alonso, tú también fuiste antes un lector apasionado y entusiasta. Tal vez, luego, te hayas alejado de la lectura o tal vez no. ¿Por qué crees que a veces ocurre que, a partir de los doce o trece años, hay chicos que dejan de interesarse por los libros?

- Alternativa: Quizá, como Dámaso Alonso, tú también fuiste antes una persona apasionada y entusiasta por la lectura. Tal vez, luego, te hayas alejado de ella o tal vez no. ¿Por qué crees que a veces ocurre que, a partir de los doce o trece años, hay chicas y chicos que dejan de interesarse por los libros?

Fuente: Marín, J.M. y Navarro, P. (1998, 10)

Figura 70. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (III)

Ejemplo 3: Cuando se anda a paso ligero, se puede lograr, aproximadamente, una velocidad media de 1,5 m/s. Algunos grandes atletas, en recorridos cortos, llegan a lograr una velocidad media que supera los 10 m/s. En coche, por autopista, nos desplazamos a velocidades cercanas a los 30 m/s. Cuando se viaja en avión, la velocidad habitual es de unos 250 m/s. Pero el hombre logra velocidades todavía más elevadas. Los astronautas, en órbita a algunos centenares de kilómetros sobre la superficie de la Tierra, giran a una velocidad de unos 8.000 m/s. Nosotros nos movemos con la tierra, alrededor del sol, a una velocidad de 30.000 m/s, aproximadamente. ¿Recuerdas cómo convertir estas velocidades en km/h? En la página siguiente recordaremos cómo hacerlo.

- Alternativa: Cuando se anda a paso ligero, se puede lograr, aproximadamente, una velocidad media de 1,5 m/s. Algunos y algunas grandes atletas, en recorridos cortos, llegan a lograr una velocidad media que supera los 10 m/s. En coche, por autopista, nos desplazamos a velocidades cercanas a los 30 m/s. Cuando se viaja en avión, la velocidad habitual es de unos 250 m/s. Pero el ser humano logra velocidades todavía más elevadas. Las y los astronautas, en órbita a algunos centenares de kilómetros sobre la superficie de la Tierra, giran a una velocidad de unos 8.000 m/s. Al movemos con la tierra, alrededor del sol, lo hacemos a una velocidad de 30.000 m/s, aproximadamente. ¿Recuerdas cómo convertir estas velocidades en km/h? En la página siguiente recordaremos cómo hacerlo.

Fuente: Duñach, M., Jimeno, A., Masjuan, D., Saumell, I. y Ugedo, L. (2012, 72)

Figura 71. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (IV)

Ejemplo 4: En una clase hay 25 alumnos. ¿De cuántas formas se puede elegir un delegado y un subdelegado?

- Alternativa: En una clase hay 25 estudiantes. ¿De cuántas formas se puede elegir a una persona delegada y subdelegada?

Fuente: Arias, J.M. y Maza, I. (2008, 233)

Figura 72. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (V)

Ejemplo 5: Para el autor de una obra literaria, ¿qué es más importante?: ¿dar a conocer su obra o recibir un dinero por ella? Imagina que te tocara organizar un concurso como éste y no dispusieras de dinero, ¿qué premio ofrecerías al ganador?

- Alternativa: para la autora o el autor de una obra literaria, ¿qué es más importante?: ¿dar a conocer su obra o recibir un dinero por ella? Imagina que te tocara organizar un concurso como éste y no dispusieras de dinero, ¿qué premio ofrecerías a la persona ganadora?

Ejemplo 6: (...) Veremos ahora cuáles fueron los comienzos de la literatura en castellano, cómo vivían y pensaban los hombres de la época medieval y qué obras importantes nos han dejado en cada uno de los géneros literarios.

- Alternativa: Veremos ahora cuáles fueron los comienzos de la literatura en castellano, cómo vivían y pensaban quienes vivieron en la época medieval y qué obras importantes nos han dejado en cada uno de los géneros literarios.

Ejemplo 7: La sociedad medieval es un sistema cerrado. La preside Dios. Entre los hombres hay tres estados (clases sociales) bien delimitados, y cada uno cumple una función: la nobleza (...), el clero (...) y los campesinos (...).

- Alternativa: La sociedad medieval es un sistema cerrado. La preside Dios. Entre sus habitantes hay tres estados (clases sociales) bien delimitados, y cada uno cumple una función: la nobleza (...), el clero (...) y el campesinado (...).

Fuente: Gálvez, J., González, A.A., Mateos, E. y Sánchez, R.M. (2007, páginas 88, 193 y 246)

Tabla 122. Relación de recursos y lecturas (I)

Lecturas sobre el sexismo y el androcentrismo del lenguaje:

- ❖ Instituto Asturiano de la Mujer (2003). *¿Qué es ...? El lenguaje sexista*. Oviedo: Autor. Disponible en: http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wp-content/uploads/2010/02/IAM-U_210374_n2.pdf
- ❖ Lledó, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- ❖ Rincón, A. (1988). *El lenguaje, más que palabras*. Bilbao: Emakunde. Disponible en: http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_otras_guías/es_guías/adjuntos/Guía_lenguaje_Emakunde.pdf
- ❖ Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E. y Vargas, A. (1995). *Nombra: la representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/DOCUMENTOS%20DE%20INTER%C3%89S%20-%20JULIO%202009/nombra_1995.pdf
- ❖ Lledó Cunill, E. (Coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la vigésima segunda edición del DRAE*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Tabla 123. Relación de recursos y lecturas (II)

Para profundizar en pautas y recomendaciones:

- ❖ *Instituto de la Mujer. Nombrar en red (programa informático que ofrece alternativas para nombrar y visibilizar a ambos sexos) [en línea]. <<http://www.muñeresenred.net/spip.php?article863>> [citado en 4 de octubre de 2012].*
- ❖ *Lledó, E. (2006). En femenino y en masculino. Las profesiones de la A a la Z. Madrid: Instituto de la Mujer.*
- ❖ *Lledó, E. (2008). Guía de lenguaje para el ámbito educativo. País Vasco: Emakunde.*
- ❖ *Instituto asturiano de la Mujer (2007). Cuida tu lenguaje, lo dice todo. Asturias: Autor.*
- ❖ *Dirección general de la Mujer del Gobierno de Cantabria (2005). Sugerencias para evitar el sexismo en el lenguaje administrativo. Santander: Autor.*
- ❖ *Mujeres en Red (sin fecha). Recopilatorio de recursos web sobre lenguaje no sexista. Disponible en: http://www.muñeresenred.net/IMG/pdf/recopilatorio_lenguajenosexista.pdf*

7.5.2 Revisión del lenguaje (Bloque E2)

E2. REVISIÓN DEL LENGUAJE

Tabla 124. Pautas para la revisión del lenguaje

| Ambigüedad del lenguaje | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Aparecen frases ambiguas, en las que no queda claro si el texto se refiere a uno/varios hombres, una/varias mujeres o a ambos? | | | |
| ¿Se utiliza un estilo directo, que apele a la persona que lee? | | | |

| Coherencia texto/imagen | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| ¿El tipo de lenguaje que se emplea en los enunciados, pies de foto, u otros textos que acompañan a las imágenes, son coherentes con éstas? | | | |
| ¿Nombran por igual a personajes masculinos y femeninos? | | | |

| Uso del término “hombre” | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Aparece el término “hombre” como forma de referirse a la humanidad? | | | |
| ¿Se dan cita en el texto expresiones como “la evolución del hombre”, “el desarrollo del hombre”, “las capacidades del hombre”, “los logros del hombre”, etc.? | | | |

| Uso del masculino genérico | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Se recurre al uso del masculino genérico como forma de referirse a ambos sexos? | | | |
| ¿La redacción de los textos hace uso de términos verdaderamente genéricos y/o epicenos, como “profesorado, alumnado, vecindad, etc.?” | | | |

| Formación de femeninos | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| ¿Se recurre al uso de adjetivos masculinos como fórmulas genéricas? | | | |
| ¿Se utiliza el femenino en profesiones, cargos, y puestos de responsabilidad? | | | |

| Problemas estilísticos | Sí | No | Propuesta de mejora |
|--|----|----|---------------------|
| Cuando, para evitar el uso del masculino genérico, se opta por presentar las formas masculina y femenina, ¿Se alterna el orden de preferencia? ¿Aparece sistemáticamente en primer lugar el término masculino? | | | |
| Frente a la barra, la arroba y los desdoblamientos, ¿Se utilizan fórmulas como el recurso a la denominación de colectivos, la perífrasi o la metonimia? | | | |

| Problemas de concordancia | Sí | No | Propuesta de mejora |
|---|----|----|---------------------|
| Frente al uso único del determinante masculino (por ejemplo, “los alumnos”), ¿Se utiliza en los textos la presentación de ambos | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| géneros ("las y los alumnos")? ¿Están bien resueltos los problemas de concordancia? | | | |
| <p>Quando, para evitar el uso del masculino genérico, se opta por presentar las formas masculina y femenina de los determinantes,</p> <p>¿Se alterna el orden de preferencia? ¿Aparece sistemáticamente en primer lugar el término masculino?</p> | | | |
| <p>¿Los textos presentan problemas de concordancia en relación con el uso de adjetivos? Para estos casos, ¿Se utiliza la regla de concordancia?</p> | | | |

CONCLUSIONES



Metió la moneda en la ranura, dijo “¡Miranflú!”, se descorrió la tapa de la alcantarilla y Sara, extendiendo los brazos, se arrojó al pasadizo, sorbida inmediatamente por una corriente de aire templado que la llevaba a la Libertad.

(Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*)

Trataremos de exponer a continuación una serie de consideraciones sobre el conjunto del trabajo realizado, incidiendo particularmente en ofrecer una visión pormenorizada que aglutine, ahora ya, todos los temas tratados y sea capaz de articular un análisis que vincule el proceso seguido con los resultados obtenidos. Tampoco olvidaremos en este punto la reflexión sobre las líneas de trabajo que se abren una vez llegado a este punto, un tema que reviste especial interés en una investigación de carácter aplicado como la que acaba de exponerse.

Como señalamos en la introducción, partimos de un tema sobre el que ya existía una amplia bibliografía. La búsqueda documental arrojó un abundante magma de acercamientos, investigaciones, artículos, guías y materiales didácticos sobre la intersección entre género y libros de texto. Lamentablemente, esta riqueza de análisis, resultados y propuestas no parece haberse traducido en un cambio efectivo y real sobre el objeto de estudio: a pesar de haber llevado a cabo algunas mejoras, los libros de texto continúan evidenciando sesgos similares a los descubiertos en la década de los ochenta. La situación no deja de ser un tanto paradigmática: muchas publicaciones y análisis sobre el libro de texto, pero sin embargo pocos libros de texto que se hagan eco de una manera coherente de las mismas. Si tuviéramos que buscar un símil para describir esta realidad, podríamos

decir que, en general, la investigación académica transita por un camino y la producción editorial por otro, formando ambas un par de líneas paralelas que apenas llegan a tocarse. Entre los motivos que se señalan para justificar esa desconexión suele ser común encontrar interpretaciones que vinculan la escasa atención de las editoriales al tema de la igualdad de oportunidades con su interés eminentemente comercial. Las empresas editoras, sostienen este tipo de argumentos, son grandes grupos movidos por intereses económicos, para las que el único fin a perseguir es el máximo beneficio pecuniario. No vamos a poner aquí en duda la orientación comercial de estas empresas, pero sin duda el haber acercado la investigación a la propia voz y experiencia de las personas que trabajan en ellas ha permitido abrir la reflexión a otras cuestiones, poniendo en evidencia algunos condicionantes y dificultades que a menudo se pasan por alto. En primer lugar, las editoriales no son bloques homogéneos, similares en su misión y visión. Existen en el panorama español editoriales con una sensibilidad hacia el tema destacada. No es cuestión de dar nombres ni detalles porque no es ése el objetivo de nuestro trabajo, pero un simple vistazo por el listado de aquello que hemos dado en llamar “libros de texto coeducativos” pone en evidencia que los pocos trabajos realizados hasta el momento que pueden encuadrarse bajo esta categoría están firmados por apenas un par de empresas. A pesar de ser aún un número muy reducido, es de justicia reseñar, a favor de las editoriales, el amplio interés demostrado hacia el proyecto de investigación. Quizá por una cuestión de corrección política, todas las editoriales a las que solicitamos su colaboración expresaron, en nombre de su empresa, la preocupación por dar respuesta y avanzar en la superación del sexismo presente en los libros de texto.

Lo que es más, al ser encuestadas, sostuvieron en su conjunto una aguda crítica contra el estamento académico, acusándolo de evaluar y criticar constantemente sus productos sin proporcionar ninguna ayuda al respecto. Dicho de otro modo: para justificar el escaso eco del que se hacen los libros de texto de los resultados de las investigaciones, las y los investigadores apuntan al escaso interés de las editoriales, mientras que éstas vinculan esa desconexión con la falta de medios materiales proporcionados por los anteriores.

Probablemente, la responsabilidad sea compartida. Por un lado, las editoriales presentan serias resistencias con respecto al tema de la igualdad (basta recordar que, según los datos de nuestra investigación, más de la mitad de las personas encuestadas sostuvieron que a día de hoy no existe sexismo en los libros de texto, o que si persiste, aparece sólo en aspectos formales), son reticentes al cambio y tratan de maximizar la vida de sus productos (Bonafé, 2002). Pero también creemos necesario entonar el *mea culpa* académico. Lo advertía ya Blanco (2008), que el riesgo de los análisis de contenido es quedar atrapados en el modelo que estamos criticando. Si, tras más de treinta años de investigaciones, los últimos análisis apuntan a los escasos avances, e incluso a los retrocesos que, en relación con la incorporación de la igualdad, han llevado a cabo los libros de texto, cabe la posibilidad de que uno de los motivos sea la escasez de estudios que vinculen el análisis del libro de texto con su producción, así como la deficiente transferencia de los resultados de la investigación. En apoyo de este último argumento recurrimos de nuevo a la repuesta de las personas encuestadas, hasta dos tercios de las cuales afirmaron desconocer las conclusiones de las investigaciones sobre sexismo y libros de texto, un dato que manifiesta la dificultad de los grupos universitarios para difundir sus resultados más allá de las fronteras académicas.

Por lo que respecta al trabajo y la praxis de las editoriales, la investigación ha evidenciado la existencia de importantes obstáculos y deficiencias en lo relativo a los mecanismos y recursos que, a lo largo del proceso de producción de un libro de texto, se destinan a la vigilancia de la igualdad. Para no incurrir en la repetición de lo ya expuesto en el análisis estadístico, mencionaremos aquí algunos de esos resultados, como la inexistencia de perfiles específicos encargados de acometer ese cometido, la ausencia de criterios definidos sobre el modo de evitar y/o corregir los sesgos sexistas, la escasa atención que se presta a las cuestiones de tipo cualitativo y la dificultad con que se abordan determinadas tareas (como la eliminación del androcentrismo, la elaboración de personajes contraestereotipados y la incorporación de las mujeres y los saberes femeninos a los contenidos de los libros de texto).

Aun a riesgo de que la frase suene demasiado categórica, diremos que existen muy pocas editoriales comprometidas con la igualdad de un modo coherente, al menos a tenor de los resultados de nuestro estudio. Por el contrario, la vigilancia de esta cuestión se suele abordar más desde un punto de vista formal o como un valor que inspira únicamente determinados proyectos editoriales. En general, las empresas confían el tema a la sensibilidad del autor o autora del texto, juzgando y supervisando su idoneidad a posteriori. No existe, entre las editoriales encuestadas (salvo en uno o dos casos aislados), una consideración de la igualdad como un objetivo común, que guíe el conjunto de la producción y en cuyo cumplimiento se implique el total de trabajadores/as de la empresa.

Desde nuestro punto de vista, las editoriales tienen aún pendiente un largo camino para conseguir superar los sesgos sexistas y ofrecer al conjunto de la sociedad materiales que, más allá de sus elaboradas características técnicas (un tema que parece condensar la atención en estos momentos es la adaptación de los libros de texto a los soportes digitales, que ha conseguido desplazar en importancia otras cuestiones), propongan verdaderas innovaciones pedagógicas, curriculares y metodológicas, sensibles a la perspectiva de género. La tarea de elaborar libros coeducativos supone hacer un esfuerzo consciente, deliberado y activo por revisar y eliminar estereotipos sexuales y concepciones del aprendizaje inscritos en el inconsciente más profundo, tanto individual como colectivo. Como hemos tratado de poner de manifiesto en las recomendaciones, no se trata sólo de revisar las imágenes para que no aparezcan en ellas personajes caracterizados por los estereotipos de género, o de contabilizar el número de enunciados que se refieren a cada sexo (ambas cuestiones importantes), sino de hacer (además) un esfuerzo decidido por buscar, construir y proporcionar referentes, actividades y saberes que completen la visión parcial de los libros de texto y supongan verdaderos ejercicios de alteridad. Algo así como la diferencia que media entre pintar la fachada de una casa o renovarla por dentro.

Otra de las tareas más urgentes que tienen por delante las editoriales es asegurarse de suministrar una adecuada formación inicial y permanente a sus

trabajadoras y trabajadores, muchos de los cuales acceden al puesto de trabajo sin conocimientos específicos en la materia, y no disponen de nociones (más allá de las que proporciona el sentido común) sobre la incidencia del sexismo en los libros de texto y la forma de evitarlo. En este sentido, proponemos que las empresas realicen un esfuerzo por ofrecer una formación sistemática, planificada y de calidad, que ponga a disposición de su personal no sólo conocimientos de tipo teórico, sino también aquellas herramientas y alternativas de uso que deben seguirse para no incurrir en tales errores. Una opción plausible para alcanzar esta meta puede pasar por la colaboración con personas expertas en la materia, en lugar de recurrir al propio personal de la empresa. Esta última táctica, al parecer muy extendida entre las editoriales, tiene el riesgo de incurrir en ciertas limitaciones, pues la mirada y la capacitación de estos profesionales puede resultar insuficiente para abordar una problemática tan compleja.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y habida cuenta de la situación particular por la que atraviesa el tejido empresarial, en un contexto global de crisis económica, una pregunta que cabe plantearse es si es realista esperar que, a día de hoy, todo los esfuerzos enumerados surjan, sin más, de la propia iniciativa de las editoriales, sin tener que cumplir ninguna exigencia o requisito impuesto desde el exterior. En la actualidad, los antiguos modelos de supervisión y control administrativo han sido sustituidos por un *laissez faire* coloreado por tibias medidas, que, en lo relativo a la vigilancia de la igualdad, son poco definidas, poco desarrolladas y, fundamentalmente, poco preceptivas. El modelo administrativo vigente, que deja la supervisión de las cuestiones relativas al cumplimiento de la igualdad y la eliminación del sexismo al cuerpo de inspección, no articula pautas ni establece directrices concretas a cumplir por las editoriales, ni tampoco el modo de evaluarlas. El resultado es la ausencia total de criterios y controles específicos que pesen sobre los libros de texto mientras son elaborados y/o una vez que son publicados. Por supuesto, se tiende a invocar a la eficacia del libre mercado como garantía de que los materiales que no cumplan ciertos requisitos serán rechazados por las y los usuarios, consideración que deja la responsabilidad en manos del profesorado y la comunidad educativa en general.

Desde nuestro punto de vista, la solución al problema del sexismo y el androcentrismo de los libros de texto no puede pasar por delegar todas las responsabilidades en manos de la voluntad y el buen hacer de las editoriales, o, peor aún, en base al criterio del profesorado. Las alternativas de trabajo son variadas, y pueden inspirarse en otras emprendidas hasta el momento. A nivel administrativo, sería posible emprender distintas acciones, desde definir pautas y directrices globales para asistir a las y los responsables de la edición de libros de texto en lo que a la incorporación de la igualdad se refiere, hasta realizar procedimientos de aprobación o supervisión de los mismos en base al cumplimiento de determinados estándares. Otras alternativas plausibles pueden pasar por la creación de sellos de calidad que se otorguen a los libros coeducativos y que orienten al profesorado a la hora de decantarse por unos materiales u otros.

Un tema que cabe no olvidar en el análisis de las iniciativas a desarrollar por la administración educativa es el del currículo, por su estrecha, estrechísima relación con los libros de texto. Qué duda cabe que, si los libros de texto son androcéntricos, lo son (además de por sus decisiones sesgadas a nivel formal o metodológico) en respuesta a una concepción de la asignatura elaborada desde esa misma mirada y de unos contenidos “oficiales” que olvidan introducir la contribución de las mujeres, en verdaderas condiciones de equidad. A pesar de que la normativa promulgada en las últimas décadas en materia de igualdad de oportunidades y prevención de la violencia de género por las distintas comunidades autónomas ha obligado a los departamentos competentes en materia de educación a revisar el currículo desde una perspectiva de género, no disponemos de datos contrastados sobre qué comunidades concretas han acometido esa tarea y cuáles han sido las modificaciones que se han introducido. En este sentido, nos parecería del todo insuficiente reclamar a las editoriales medidas urgentes si las propias administraciones no asumen su compromiso a la hora de modificar el currículo en vigor, para hacerlo más democrático, más equitativo y más justo, sirviendo así de punto de partida e inspiración a unos materiales que se espera estén elaborados desde esos mismos criterios.

Como ya se ha atisbado en líneas precedentes, también desde el entorno académico debería hacerse un esfuerzo por reorientar la investigación hacia propuestas de tipo aplicado, que, sin olvidar los análisis de contenido, viren hacia la producción y el desarrollo del libro de texto y puedan tener un impacto directo en él. Aunque en los últimos años han surgido propuestas de este tipo (López Navajas, 2010), es necesario poner a disposición de quienes elaboran libros de texto recursos y herramientas que contribuyan a la superación de los sesgos detectados. Otra opción que a nuestro juicio no debería desdeñarse es la colaboración entre editoriales y grupos de investigación en el diseño y desarrollo de libros de texto, e incluso la evaluación y/o supervisión de los materiales por parte de personas expertas en la materia antes de ser editados. Este tipo de alianzas entre universidad y empresa parecen estar muy poco extendidas entre las editoriales del contexto español, por lo que se deriva de los datos recogidos en el cuestionario.

Además de lo anterior, parece plausible pensar que éste puede ser un buen momento para buscar un pacto general entre editoriales y administraciones educativas, que consiga aunar criterios aplicables a todo el territorio nacional y determine estándares a cumplir en materia de igualdad. Frente al inmovilismo del que se supone hacen gala las editoriales y el rechazo de las medidas de tipo intervencionista, una gran mayoría de las personas que participaron en la encuesta abogó por la necesidad de tejer mecanismos de conexión entre las editoriales, las autoridades gubernamentales y los grupos de expertos/as. Sorprendentemente, parece que las empresas editoras de libros de texto (fundamentalmente las de tamaño mediano y pequeño) reclaman la asistencia de este tipo de instancias, apostando por el desarrollo de acciones conjuntas. Aunque aún es pronto para definir sus posibles líneas de acción (más allá de las mencionadas con carácter general), consideraríamos necesario que la búsqueda de este consenso, y la puesta en marcha de las futuras medidas estuviese coordinada por una comisión, integrada por responsables de las administraciones educativas, las editoriales, la universidad, el instituto de la mujer y la comunidad educativa.

A pesar de mostrarse a favor de este tipo de acuerdos, un miedo generalizado entre las personas encuestadas en el presente trabajo doctoral es precisamente el carácter impositivo de las medidas que pudieran llegar a adoptarse. La mayoría de las editoriales temen ver mermada su libertad creativa si entran en juego normas y requisitos, o se promueve el retorno hacia antiguos modelos de aprobación o supervisión administrativa de los libros de texto. En este sentido, la vigilancia administrativa tiende a observarse como un ejercicio de control y un abuso de poder más que como una garantía de la calidad de los productos editoriales. Para sofocar tales recelos, proponemos que el proceso de negociación colectiva sea el que deba arbitrar acciones y mecanismos con los que todas las partes implicadas puedan llegar a sentirse cómodas.

Por otro lado, entendemos que la supuesta relación entre menor control administrativo y mayor creatividad es un argumento muy utilizado por ciertos sectores editoriales para no perder una cota de poder adquirida a partir de la generalización de algunas políticas neoliberales. En realidad, habría que estudiar si verdaderamente se cumple que los libros de texto hijos de los modelos no intervencionistas, son más creativos e innovadores que sus antecesores, aquellos que (siempre refiriéndonos al periodo democrático) se editaban bajo la previa aprobación estatal o se supervisaban a posteriori. Muy al contrario, como ha señalado Hellern, parece que, paradójicamente, cuanto más amplias son las formulaciones del currículo y más libertad se entrega a las personas encargadas de su elaboración, mayor pasividad se observa, puesto que “sólo unos pocos saben hacer uso de esa libertad, o tienen imaginación suficiente como para moverse hacia nuevas direcciones” (citado por Johnsen, 2006, 216). Garantizar la adecuación de los libros de texto al cumplimiento de determinados estándares, ya sea vigilados por las propias administraciones o grupos de evaluación independientes, no debería entenderse como un símbolo de autoridad, sino como una medida tendiente a la mejora de su calidad. Porque, a nuestro entender, lo que está en juego no es la libertad del sector editorial, sino la de nuestro alumnado para entrar en contacto con otro tipo de materiales, que no representen versiones limitadas de la realidad ni de ellos mismos.

Más allá de este análisis, no podemos obviar realizar a continuación una serie de consideraciones que se derivan del recurso generado, parte central de presente trabajo de investigación, su alcance y posibles orientaciones en vistas al futuro más inmediato.

Como ya se anticipó en el capítulo introductorio, nuestro objetivo de investigación no fue plantear una serie de hipótesis sobre determinado segmento de la realidad o la teoría y posteriormente refutarlas o confirmarlas, sino, partiendo de un problema real, de una carencia, analizar el estado de la situación para proporcionar una herramienta dirigida a rellenar ese vacío. En este sentido, lo que hemos intentado a lo largo de todo este proceso ha sido orientar la investigación hacia un fin eminentemente práctico, dar ese salto que más de una vez hemos reclamado, desde los resultados de los análisis de contenido hasta la propia elaboración de los materiales educativos, tomando al libro de texto como objeto y fin de nuestra investigación. La consulta a las editoriales, planteada como evaluación inicial y paso previo a la generación del recurso, ha supuesto ciertos retos, algunos de los cuales se han traducido en bondades de la investigación, y otros en limitaciones. La aplicación del cuestionario nos ha permitido adentrarnos en un ámbito poco explorado hasta el momento en España, como es el de la producción de los libros de texto, conocer las particularidades que rodean la vigilancia de la igualdad en el proceso de su elaboración y acceder a las opiniones, dificultades y demandas que manifiestan las personas encargadas de su redacción y supervisión. Pero también ha supuesto un enorme desafío, habida cuenta de las resistencias de que suelen hacer gala estas empresas a la hora de participar en colaboraciones de este tipo. Quizá respondiendo a su temor por ser evaluadas (riesgo que la investigación trató de minimizar), la principal limitación de nuestro trabajo es, a nuestro entender, no haber sido capaz de recoger una mayor cantidad de datos, lo que ha derivado en la escasa potencia estadística del análisis realizado y la imposibilidad de generalizar los resultados. No obstante, en tanto que la aplicación del cuestionario partía de una intención exploratoria, somos de la opinión de que su hipotética apertura a una muestra mayor probablemente no habría arrojado resultados muy distintos a los aquí apuntados.

Con respecto al recurso generado, sí hubiera sido interesante someterlo a la validación de las propias editoriales, una parte de la investigación que, por motivos de tiempo, no pudimos acometer. En tanto que responde a una vocación aplicada, la herramienta habrá cumplido su objetivo si verdaderamente asiste y facilita la vigilancia de la igualdad a las personas encargadas de elaborar libros de texto, siendo capaz de inspirar y guiar la edición de libros innovadores desde la perspectiva de género. En este sentido, sería deseable testar su contenido y metodología, permitiendo a las editoriales participantes en la investigación la aplicación y posterior evaluación del recurso, en aras a detectar y corregir posibles errores.

Consideramos que la principal aportación de la presente investigación a la comunidad académica ha sido el haber condensado, clasificado y aglutinado el complejo magma de estudios y regulaciones elaborados en torno a la intersección entre género y libros de texto, así como su apuesta por explorar temáticas hasta ahora poco abordadas y los usos que pueden derivarse de las recomendaciones elaboradas. Ya lo advertimos al comienzo del trabajo, que el nuestro sería un viaje de ida y vuelta al libro de texto: ésa ha sido precisamente nuestra contribución a la temática.

A pesar de que el trabajo doctoral finaliza aquí su trayecto, la vocación de esta investigación no estará completa si las recomendaciones no llegan a su público destinatario: las personas encargadas de la redacción y la supervisión de los libros de texto. En este sentido, nuestro deseo será hacer de este recurso una herramienta de consulta habitual, susceptible de ser utilizada por las editoriales e integrada en su metodología de trabajo diario. Para conseguirlo, se nos ocurren diferentes acciones a emprender en el futuro más cercano, desde alojar el contenido de las recomendaciones en una plataforma virtual o página *web* hasta su publicación en un *cd-rom* que permita a usuarios y usuarias navegar por los distintos contenidos y utilizar los protocolos y recursos a medida que avanzan en el trabajo de redacción/supervisión del proyecto editorial.

A pesar de que ha sido concebida para dirigirse a las editoriales, las distintas recomendaciones pueden servir asimismo para guiar el proceso de elaboración de un libro de texto acometido por cualquier otro creador o creadora, independientemente de que pertenezca o no al sector editorial. Asimismo, podrían ser válidas (con ligeras adaptaciones) para asistir la elaboración de materiales didácticos de distinta naturaleza, desde unidades didácticas hasta *webquest* que integren la igualdad y la perspectiva de género.

Sería ingenuo pensar que nuestra aportación va a solucionar, de una vez y para siempre, el problema del sexismo en los libros de texto. Lo idóneo, ya lo hemos mencionado, sería que la solución definitiva viniera de un esfuerzo colectivo, de un trabajo coordinado entre administraciones educativas, editoriales, grupos de investigación, institutos de la mujer, comunidad educativa y cualesquiera otras instancias implicadas en el asunto. Somos de la opinión de que, por encima de los intereses y la sensibilidad concreta de cada editorial, habrían de generarse acciones decididas que buscaran el bien común, y respondieran de una manera efectiva a la demanda social por disponer de otro tipo de libros de texto, los libros de texto de las niñas y los niños de hoy, de los seres humanos del mañana. Unos libros de texto que no sean ajenos a la realidad a la que sirven, ni parcelen el conocimiento en base a jerarquías obsoletas, ni condenen a la mitad de la humanidad al papel de eternas olvidadas.

En espera de que se produzcan tales avances, situamos ésta, nuestra pequeña contribución, como un paso más hacia ese rumbo. Continuando con la metáfora del viaje (muy apropiada para una aventura como es la realización de cualquier tesis doctoral), queremos pensar que el destino de nuestro trabajo no finaliza en este punto, sino que, en el futuro más próximo, los esfuerzos hasta ahora realizados darán pie a nuevas travesías que ahora sólo atisbamos. Ojalá con ellas consigamos descorrer, como Sara en el texto de Carmen Martín Gaité que precede a este capítulo, todas esas alcantarillas que nos han impedido a las mujeres el acceso, nada más y nada menos, que a nuestra propia libertad.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, NORMATIVAS Y FUENTES ELECTRÓNICAS

1. Referencias normativas y otros documentos marco

1.1 Ámbito internacional/europeo (por orden cronológico)

Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer*. Recuperado de:
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995). *Declaración de Beijing y Plataforma de Acción de Beijing*. Recuperado de:
<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1995). Informe de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de:
<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Resolución del Parlamento Europeo sobre la discriminación de las mujeres jóvenes y las niñas en materia de educación (2006/2135(INI)) (Diario Oficial de la Unión Europea 25-10-2007).

Resolución del Parlamento Europeo, de 21 de mayo de 2008, sobre la mujer y la ciencia (2007/2206 (INI)) (Diario Oficial de la Unión Europea 19-11-2009).

Comisión Europea (2010). *Carta de la mujer*. Recuperado de:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0078:FIN:ES:PDF>

Comisión Europea (2010). *Estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres 2010-2015*. Recuperado de:

<http://www.eige.europa.eu/content/document/strategy-equality-between-women-and-men-2010-2015-european-commission>

Organización de las Naciones Unidas (2011). *Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer para promover el acceso de mujeres y niñas a la educación, la capacitación, la ciencia y la tecnología*. Recuperado de:

<http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw55/press/SP-CSW-backgroundunder.pdf>

1.2 Ámbito estatal (por orden cronológico)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970).

Orden de 27 de febrero de 1971 por la que se dictan normas sobre libros de texto en la Educación Básica (BOE 13-3-1971).

Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico (BOE 13-9-1974).

Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).

Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes (BOE 23-4-1992).

Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondiente a las enseñanzas de Régimen General (BOE 4-9-1998)

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-12-2002).

Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-2004).

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).

Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 23-3-2007).

1.3 Ámbito autonómico (por orden alfabético y cronológico)

Andalucía:

- *Decreto 108/1992, de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de Andalucía* (BOJA 20-6-92).

- *Orden de 21 de marzo de 1994, por la que se establecen criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para su uso en los centros docentes de Andalucía* (BOJA 10-5-94).

- *Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto* (BOJA 18-2-2000).

- *Orden de 22 de junio de 2005, por la que se regula el registro y la supervisión de libros de texto y material complementario asociado* (BOJA 3-8-2005).
- *Orden de 2 de septiembre de 2005, por la que se establecen los criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para uso en los centros docentes de Andalucía* (BOJA 3-10-2005).
- *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía* (BOJA 18-12-2007).
- *Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género* (BOJA 18-12-2007).
- *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (BOE 23-1-2008).

Aragón:

- *Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón* (BOA 9-4-2007).
- *Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón* (BOA 15-9-2008).

Baleares:

- *Orden de 24 de mayo de 2002, del Consejo de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento de homologación de libros de texto y otros materiales curriculares* (BOIB 11-6-2002).
- *Ley 12/2006, de 20 de septiembre, para la mujer* (BOE 17-10-2006).

Canarias:

- *Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, por el que se regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC 3-12-1997).
- *Orden de 9 de diciembre de 1997, por la que se desarrolla el Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, que regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC 18-2-1998).
- *Resolución de 19 de febrero de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, por la que se dictan instrucciones de aplicación de la Orden de 9 de diciembre de 1997, que desarrolla el Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, por el que se regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC 13-3-1998).
- *Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género* (BOE 8-7-2003).
- *Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres* (BOC 5-3-2010).

Cantabria:

- *Ley 1/2004, de 1 de abril, Integral para la Prevención de la Violencia Contra las Mujeres y la Protección a sus Víctimas* (BOE 26-4-2004).
- *Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria* (BOC 30-12-2008).

- *Anteproyecto de Ley de igualdad de Cantabria* (Boletín Oficial Parlamento de Cantabria 15-3-2011).

Castilla-La Mancha:

- *Ley 5/2001, de 17 de mayo, de Prevención de malos tratos y de protección a las mujeres maltratadas* (BOE 21-6-2001).

- *Decreto 272/2003, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* (DOCM 12-9-2003).

- *Orden de 6 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se ordena el procedimiento de depósito y registro de materiales establecido en el Decreto 272/2003 por el que se regula el registro, la supervisión y selección de materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* (DOCM 15-2-2006).

- *Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha* (DOCM 28-7-2010).

- *Ley 12/2010, de 18 de noviembre, de igualdad entre mujeres y hombres de Castilla-La Mancha* (BOE 12-2-2011).

Castilla y León:

- *Ley 1/2003, de 3 marzo de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en Castilla y León* (BOE 24-3-2003).

- *Ley 7/2007, de 22 de octubre, de modificación de la Ley 1/2003, de 3 de marzo, de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de Castilla y León* (BOE 10-11-2007).

- *Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género en Castilla y León* (BOE 30-12-2010).

Cataluña:

- *Decreto 69/1993, de 23 de febrero, por el que se regula el procedimiento y régimen de homologación de libros de texto y otros materiales curriculares* (DOGC 17-3-1993).

- *Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista* (BOE 30-5-2008).

- *Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación* (BOE 6-8-2009).

Comunidad de Madrid:

- *Ley 5/2005, de 20 de diciembre, integral contra la violencia de género de la Comunidad de Madrid* (BOE 2-3-2006).

Comunidad Valenciana:

- *Decreto 187/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la supervisión de materiales didácticos curriculares, para las enseñanzas de Régimen General, y su uso en los centros docentes de la Comunidad Valenciana* (DOGV 22-9-1994).

- *Orden de 16 de diciembre de 1994, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se desarrolla el Decreto 187/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno*

Valenciano, por el que se regula la supervisión de materiales didácticos curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de la Comunidad Valenciana (DOGV 3-2-1995).

- *Orden de 10 de mayo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se crea la Comisión de Revisión de proyectos editoriales y libros de texto para las enseñanzas de Régimen General, establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana (DOGV 2-6-1995).*

- *Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (BOE 8-5-2003).*

- *Proyecto de ley integral contra la violencia sobre la mujer en el ámbito de la Comunidad valenciana (BOC 27-6-2012).*

Extremadura:

- *Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (DOE 9-3-2011).*

- *Ley 8/2011, de 23 de marzo, de igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género en Extremadura (DOE 25-3-2011).*

Galicia:

- *Decreto 89/1993, de 19 de abril, por el que se regula la autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General (DOG 27-4-1993).*

- *Orden de 15 de 11 de 1994 por la que se desarrolla el Decreto 89/1993, de 19 de abril, sobre autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General (DOG 26-12-1994).*

- *Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la Igualdad de Mujeres y Hombres* (BOE 21-9-2004).

- *Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género* (BOE 20-9-2007).

Murcia:

- *Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género en la Región de Murcia* (BOE 22-7-2008).

Navarra:

- *Decreto Foral 183/1993, de 7 de junio, del Gobierno de Navarra, por el que se regula la supervisión y autorización de materiales curriculares y su uso en centros docentes no universitarios* (BON 23-6-1993).

- *Ley Foral 22/2002, de 2 de julio, para la adopción de medidas integrales contra la violencia sexista* (BON 12-7-2002).

- *Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de fomento de la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres* (BOE 15-1-2003).

- *Ley Foral 12/2003, de 7 de marzo, de modificación de la Ley Foral 22/2002, de 2 de julio, para la adopción de medidas integrales contra la violencia sexista* (BOE 25-4-2003).

País Vasco:

- *Decreto 295/1998, de 3 de noviembre, por el que se regula la autorización de materiales escolares para su uso en los centros docentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV 27-11-1998).

La Rioja:

- *Decreto 35/2001, de 31 de agosto, por el que se dictan normas de supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja* (BOLR 8-9-2001).

- *Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres* (BOPV 2-3-2005).

2. Referencias bibliográficas

2.1 Libros, capítulos de libro, artículos de revista, presentaciones a congresos

Abu Nasr, J. *et al.* (1983). *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from School Textbooks. Some Suggestions for Action in the Arab World*. París: UNESCO. Recuperado de la base de datos ERIC (ED378104).

Acker, S. (1983). Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-profession. En S. Walker y L. Barton (1983), *Gender, class and education* (pp. 123-139). London: The Falmer Press.

Adams, M., Walker, C. y O'Connell, P. (2011). Invisible or Involved Fathers? A Content Analysis of Representations of Parenting in Young Children's Picturebooks in the UK. *Sex Roles: A Journal of Research*, 65, 3-4, 259-270.

Ahumada, M. T. (Coord.) (2000). *Evaluación de los textos escolares utilizados en el segundo ciclo de educación general básica para las asignaturas de castellano y ciencias sociales, desde la dimensión de la identidad regional y el género, en Chile y Bolivia*. I Congreso REDUC, Santiago, 16 y 17 de octubre.

Recuperado de la base de datos REDUC:

[http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-](http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mfn=017179)

[bin/wxis.exe?IscScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mfn=017179](http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mfn=017179)

Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E. y Vargas, A. (1995). *Nombra: la representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de:

http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/DOCUMENTOS%20DE%20INTER%20C3%89S%20-%20JULIO%202009/nombra_1995.pdf

Alimdjanova, D., Kim, L. y Ganeyeva, E. (2002). *Gender issues and stereotypes presented in traditional textbooks of public schools of Republic of Uzbekistan*. Tashkent: Asian Development Bank, Basic Education Textbook Development Project.

Arabaa, Sami (1985). Sex division of Labor in Syrian School Textbooks. *International Review of education*, 31, 3, 335-348.

Altbach, P. y Kelly, G. (1988). *Textbooks in the Third World. Policy, Content, and Context*. Hamden: Garland Publishing. Recuperado de la base de datos ERIC (ED419725).

Altbach, P. (1991). Textbooks: the international dimension. En M. Apple y C. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the Textbook* (pp. 242-258). New York: Routledge.

Álvarez, M., Nuño, T. y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.

Álvarez, B. y Chillida, A. (2008). *Elaboración de webs con perspectiva de género*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.

Anderson, D. y Hamilton, C. (2005). Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picture Books: The Invisible Father. *Sex Roles: A Journal of Research*, 53, 3-4, 145-152.

Anderson, J. y Herencia, C. (1983). *La imagen de la mujer en los libros escolares peruanos*. Lima: UNESCO y Ministerio de Educación del Perú.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000611/061182sb.pdf>

Andrada, M. y Scharagrodsky, P. (2001). Construcción del verdadero hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas. *Diálogos, Revista electrónica de Historia*, 2, 4.

Recuperado de: <http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/construc-verdro.htm>

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Aragón Varo, A. (2004). El análisis de la literatura a través de la crítica literaria feminista. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 87-102). Madrid: Miño y Dávila.

Araneda, P., Guerra, J. y Rodríguez, M. (1997). *Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago: MINEDUC y SERNAM.

Recuperado de:

<http://biblioteca-digital.ucentral.cl/documentos/ministerio/Femenino/portada.htm>

Artal, M. (2009). ¿Son sexistas los libros de texto en Educación para la Ciudadanía? Un análisis desde la perspectiva de género. En VVAA, *Construir el género: resumen de las tesis de la primera promoción del Master en Relaciones de Género* (pp. 49-62). Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza.

Bailey, B. y Parkes, L. (1995). Gender: the not so hidden issue in language Arts Materials used in Jamaica. *Journal of Caribbean Studies*, 17, 2, 265-278.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ed. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.

Ballarín, P. (1994). Mujeres y andaluzas en libros de lectura del franquismo. En VVAA, *Las Mujeres en la historia de Andalucía. Actas II Congreso de Historia de Andalucía* (pp. 353-363). Córdoba: Publicaciones de la Consejería de Cultura y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía y Obra Social y Cultural Cajasur.

- (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX-XX*: Madrid: Síntesis.

- (2005). La imagen de las mujeres en los libros de lectura del siglo XIX. En Institut d'Estudis Baleàrics (Ed.), *Història/Histories de la Lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels*

Països de la Llengua Catalana (pp. 37-48). Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics.

Ballarín, P., Caballero, A., Flecha, C. y Vico, M. (2000). Maestras y libros escolares. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 341-376). Madrid: UNED.

Barrero, M. J. (1997). Libros de texto: un libro único o 17, uno por autonomía. *Revista FERE*, 410, 29-32.

Beas Miranda, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de educación*, 10, 2, 29-52.

Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Buenos Aires: siglo XXI.

Bengoechea, M. y Simó, P. (Dir.) (2006). *En femenino y en masculino. Nombra en red*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Benso Calvo, M.C. (1994). Uniformidad y vigilancia: el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913). *Revista Española de Pedagogía*, 199, 433-457.

Biraimah, K. (1988). Gender and Textbooks: An African Case Study. En P. Altbach y G. Kelly (Eds.), *Textbooks in the Third World. Policy, Content, and Context* (Volume two). Recuperado de la base de datos ERIC (ED419725).

Black, L. J. (2006). Textbooks, Gender, and World History. *World History Connected*, 3 (2).

Recuperado de: <http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/3.2/black.html>.

Blanco García, N. (1999). De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto. *Kikiriki*, 54, 17-23.

- (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.

Bonder, G. (1985). Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina. *Dialogando*, 7, 80-97.

Bore Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Brugueilles C. y Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. París: CEPED.

Brullet, C. y Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Burman , S. (Ed.) (1979). *Fit Work for Women*. London: Croom Helm.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Byrne, E.M. (1978). *Women and education*. London: Tavistock.

Caballo, V. E. y Buela-Casal, G. (1991). Técnicas diversas en terapia de conducta. En V. E. Caballo (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 777-816). Madrid: Siglo XXI de España.

Caldera, R., García, D., Paredes, R. y Rivera, M. (1989). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares en Guatemala*. Guatemala: UNIFEM y UNICEF.

Campo Bolado, R. E. (1990). *Enseñanzas medias: ¿educación mixta o cieducación?* Oviedo: Dirección General de la Mujer de Asturias.

Cantero, P. y Moruno, P. (2005). Actividades de la vida diaria en salud mental. En P. Moruno y D. Romero, *Actividades de la vida diaria* (pp. 219-260). Barcelona: Masson-Elsevier.

Capellán, L. y Amezcua, A. (1988). *La imagen en los libros de texto y el reparto de roles en función del sexo*. Granada: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación.

Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. Méjico: Grijalbo.

Castaño, C. (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza.

Cerezal Sierra, F. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 87-98.

- (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Cerezo, C. y Rivas, A. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: C.O.E.N.S.

Chamorro, H. E. (1980). *Análisis sociológico de los libros de lectura del nivel Primario. Estudio de los estereotipos sexuales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Chen Zijun (1983). *Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les ouvrages pour enfants et les manuels scolaires en Chine*. París: UNESCO.

Choppin, A. (1980). L'Histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25.

- (1993). Introduction a Manuels scolaires. États et sociétés. *Histoire de l'Education*, 58, 5-7.

Chung, H. S. (2000). *Women's Roles and Gender Issues in Primary School Textbooks: Korea and Mexico*. San Diego: Universidad de California.

Clark, R., Allard, J., Mahoney, T. (2004). How Much of the Sky? Women in American High School History Textbooks from the 1960s, 1980s and 1990s. *Social Education*, 68, 57-58. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ700934).

Clark, R., Kieran, A., Frechette, N. y Keller, P.J. (2005). Women of the world, Rewrite! Women in American World History High School Textbooks from the 1960s, 1980s and 1990s. *Social Education*, 69, 41-46. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ710267).

Cobos, P. y Gavino, A. (2006). Técnicas basadas en la información. En A. Gabino (Coord.), *Guía de técnicas de terapia de conducta* (pp. 13-21). Madrid: Pirámide.

Colectivo Lamiarri (1988). *La mujer en la enseñanza en Navarra*. Pamplona: Autor.

Consejo de Europa (1988). *Contre les stereotypes et les prejuges: les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire: recommandations... adoptees lors des conferences et symposiums du Conseil de l'Europe de 1953 a 1983*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/General/Bias&Prejudice_fr.pdf

Córdoba, M. A. (2004). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 69-86). Madrid: Miño y Dávila.

Corrales Jirado, N. (1991). Estereotipos sexistas en textos de español para primaria: guía para el análisis. *La Educación*, 108-110, 35-47.

Corrales, C. (2004). Reflexiones sobre las matemáticas y la coeducación. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 243-276). Madrid: Miño y Dávila.

Council of Europe (2000). *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

De la Pascua, M. J. (2004). Mujeres olvidadas en la Historia. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 17-36). Madrid: Miño y Dávila.

Deem, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Dirección general de la Mujer del Gobierno de Cantabria (2005). *Sugerencias para evitar el sexismo en el lenguaje administrativo*. Santander: Autor.

Drayton, K. (1997). White Men's Knowledge: Sex, Race and Class in Caribbean English Language Textbooks. En E. A. Leo-Rhynie, B. Bailey and C. Barrow (Eds.), *Gender: a Multidisciplinary Perspective* (pp. 159-181). Jamaica: Ian Randle Publishers.

Eilard, A. (2004). Gender and ethnicity in a reader in the Swedish multiethnic school. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9, 4, 241-262.

Eklund, J. (1992). The boys in the band: sexism and the construction of gender in middle school textbooks illustrations. *Educational Foundations*, 6, 3, 85-108. Recuperado de la base de datos ERIC (ED369664).

Ellis, J. (2002). Strengthening subservience: gender bias in West Bengal school textbooks. *Manushi*, 128, 23-24. Recuperado de: [http://www.manushi-india.org/pdfs_issues/PDF%20ISSUE%20133\(3.4\)/5.%20Strengthening%20Subservience.pdf](http://www.manushi-india.org/pdfs_issues/PDF%20ISSUE%20133(3.4)/5.%20Strengthening%20Subservience.pdf)

Escolano, A. (1993). La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. *Histoire de l'éducation*, 58, 27-45.

- (2001). *El pensil de las niñas. La educación de la mujer. Invención de una tradición*. Madrid: Edaf.

- (2006). *Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Esen Y. (2007). Sexism in School Textbooks Prepared under Education Reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5, 2. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ837402).

Eurydice (2009). *Gender differences in educational outcomes. Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Bruselas: Autor.

Farooq, M. U. (1999). Examining sexism in an EFL Textbook. N/a: n/a.

Recuperado de:

<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sociolinguistics/farooq6.pdf>

Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Víctor Orenge.

Fernández Enguita, M. (1989). *Hágalo usted mismo. La cualificación del trabajo doméstico. La crisis de su aprendizaje y la responsabilidad de la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Madrid: Miño y Dávila.

Fitzpatrick, M. J. y McPherson, B.J. (2010). Coloring Within the Lines: Gender Stereotypes in Contemporary Coloring Books. *Sex Roles: A Journal of Research*, 62, 1-2, 127-137.

Flecha, C. (2005). Mujeres educando a mujeres: autoras de libros escolares para niñas. En J.L. Guereña, G. Ossenbach y M^a del M. Pozo (Eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp.49-66). Madrid: UNED.

Folguera, P. (1988). El feminismo en la era del cambio. En *Historia* 16, 145. Recuperado de:
<http://www.vallenajerilla.com/berceo/folguera/feminismoenlaeradelcambio.htm>

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Fuentes García, M. J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato. I Certamen de Investigación Mujer y Sociedad "Tina Aguinaco"*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.

Gamba, S. (2007) (Coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

García, J. y Beas, M. (1995). Análisis histórico del libro de texto. En J. García y M. Beas (Eds.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 13-46). Granada: Proyecto Sur Ediciones.

Garreta, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación*, 275, pp. 93-106.

Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Ghorbani L. (2009). An Investigation of the Manifestation of Sexism in EFL/ESL Textbooks. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED505434).

Giacomini *et al.* (1986). Gender Bias in Anatomy Textbook Illustrations. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 4, 13-20. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ352000).

Gómez Ferrer, G. (1987). El trabajo doméstico en los manuales escolares. Contribución al conocimiento de las mentalidades de las clases medias. En Seminario de estudios de la Mujer (Comp.), *El trabajo de las mujeres: siglos XVI-XX, VI jornadas de investigación interdisciplinaria sobre la mujer* (pp. 136-147). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

González Moro, V. (1986). *Rol que representa la mujer en los libros de texto de Preescolar y EGB utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (sin publicar).

Gordie, L., Hogan, J. y Pritchard, A. (2004). Assessing “Herstory” of WWII: Content Analysis of High School History Textbooks. *Equity and Excellence in Education*, 37, 80-91. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ682333).

Grabbe, B. (1985). *Les Femmes dans les livres scolaires*. Bruselas: Pierre Mardaga.

Grambs, J. (1976). *Teaching about Women in the Social Studies: Concepts, Methods and Materials*. Virginia: National Council for the Social Studies. Recuperado de la base de datos ERIC (ED120074).

Graña Cid, M. M. (1994). *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Al-Mudayna.

Guerra García, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En Flecha García, C. y Núñez Gil, M. (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 133-14). Sevilla: Fundación El Monte.

Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.

Gullicks, K., Pearson, J., Child, J.T. y Schwab, C. (2005). Diversity and Power in Public Speaking Textbooks. *Communication Quarterly*, 53, 2, 247-258.

Guo Nan (2003). Analysis of the Image of Wu Zetian in Junior Middle School Teaching Materials. *Chinese Education & Society*, 36, 3, 34-42.

Gutiérrez, I. y Barrios, R. (1990). Modelos de género y sexismo en los libros escolares de primaria. N/a: n/a.

Recuperado de: <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/nicaragua/educ-6.htm>

Hardeman, C. y Laquer, B. (sin fecha). *Math and Careers. Module 1. MATHCO Teacher's Guide*. Newton: WEEA Publishing Center, Education Development Center. Recuperado de la base de datos ERIC (ED233901).

Harper & Row Publishers, Inc. (1976). *Harper & Row Guidelines on Equal Treatment of the sexes in textbooks*. New York: College Department.

Hartman, P. y Judd, E. (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly*, 12, 4, 383-393. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ192632).

Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.

Heshusius-Gilsdorf, L. T. y Gilsdorf, D. L. (1975). Girls are Females, Boys are Males: A Content Analysis of Career Materials. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 4, 207-211.

Huang H. (2002). The Structuring of a Scientific Genderization Analysis of the Hong Kong Edition of Elementary School Teaching Materials. *Chinese Education & Society*, 35, 5, 92-101.

Hulme, M. (Comp.) (1977). *Fair Play. A Bibliography of Nonstereotyped Materials. Volume II*. Washington, DC: Office of Education (DHEW). Recuperado de la base de datos ERIC (ED162022).

IMOP encuestas (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto Asturiano de la Mujer (2003). *¿Qué es ...? El lenguaje sexista*. Oviedo: Autor. Recuperado de:

http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wp-content/uploads/2010/02/IAM-U_210374_n2.pdf

- (2007). *Cuida tu lenguaje, lo dice todo*. Asturias: Autor.

Instituto de la Mujer (1996). *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*. Madrid: Autor.

Instituto Estatal de Pedagogía (Instituto Gorki) e Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1982). *Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les ouvrages pour enfants et les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants dans la République Socialiste Soviétique d'Ukraine*. París: UNESCO.

Irigaray, L. (1985). *Parler n'est jamais neutre*. París: Éditions de Minuit.

Jiménez Blanco, A. (1999). Los manuales escolares en el cambio de siglo: un currículum diferenciado para las niñas. En O. Ruiz Manjón y A. Langa (Eds.), *Los significados del 98. La sociedad española en la génesis del siglo XX* (pp. 417-424). Madrid: Biblioteca Nueva y Universidad Complutense.

Junta de Andalucía (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Kalia, N. (1980). Images of men and women in indian textbooks. *Comparative Education Review*, 24, 2, Part 2.

- (1986). *From Sexism to Equality: A handbook On How To Eliminate Sexist Bias From Our Textbooks and Other Writings*. New Delhi: New India Publications.

Kelly, A. (Dir.) (1981). *The missing half: girls and science education*. Manchester: Manchester University Press.

Kirk, L. et al. (1985). *Confronting the Stereotypes: Kindergarten to Grade 4. Volume I*. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED329443).

Kofke, C. (1978). *Eliminating Sex Bias in Textbooks and Educational Materials*. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED163491).

Kuhn, T. S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- Ldli, G. y Zhenzhou, Z. (2002). Children, Gender, and Language Teaching Materials. *Chinese Education & Society*, 35, 5, 34-52.
- Lezcano, S. (1977). Tontas útiles desde la EGB. *Cuadernos de psicología*, 11-12, 40-46.
- Lledó, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- (Coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la vigésima segunda edición del DRAE*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- (2006). *En femenino y en masculino. Las profesiones de la A a la Z*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- (2008). *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*. País Vasco: Emakunde.
- López Valero, A. (1997). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (Dir.) (1999). *La transmisión de estereotipos sexistas en la escuela obligatoria: análisis del discurso docente y del alumnado, y propuestas metodológicas que fomenten la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el área de Lengua castellana y Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congrés Internacional de Didàctiques*, Girona, 3-6 febrero. Recuperado de:
<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>

Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.

Luengo, M. R. y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.

Macleod J. y Silverman, S. (1973). *You Won't Do. What Textbooks on U.S. Government Teach High School Girls*. Pittsburgh: KNOW, 1973.

MacMillan Publishing Company (1975). *Guidelines for Creating Positive Sexual and Racial Imagen in Educational Materials*. New York: School Division.

Mahamud Angulo, K. (2006). Analysing Motherhood in Primary School Textbooks: The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939-1956). En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. Knudsen y M. Horsley (Eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (pp. 171-178). París: Jouve.

Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14, 415-429.

- (2003 a). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 50, 31-45.

- (2003 b). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 330, 251-280.

Mañeru, A. y Grañeras, M. (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

McGraw-Hill Book Co. (1975). *Guidelines for Equal Treatment of the Sexes in McGraw-Hill Book Company Publications*. New York: McGraw-Hill Book Co. Recuperado de la base de datos ERIC (ED098574).

Michel, André (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.

Millares, P. y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de textos y las guías didácticas de educación infantil. *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.

Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (1991). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares de Costa Rica*. San José: MCJDMEP. Recuperado de: <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/costarica/educ-6.htm>

Ministerio de Educación (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares en El Salvador*. San Salvador: UNICEF y UNIFEM.

Ministerio de Educación (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares en El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación, UNICEF y UNIFEM.

Ministerio de la Iglesia y de la Educación (1983). *Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les ouvrages pour enfants et les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants en Norvège*. París: UNESCO.

Minte, A. (2010) *La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, 13-15 septiembre. Recuperado de: http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/MUJERYEDUCACION/RLE2408_Minte.pdf

Miroiu, M. (2004). All in One: Fairness, Neutrality and Conservatism. A Case Study of Romania. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34, 1, 85-100. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ774838).

Mitchel, M. B. (1951). Status of Women in the American Psychological Association. *American Psychologist*, 6, 193-201.

Molina Plaza, S. (1998). El discurso público de las mujeres en los libros de enseñanza del inglés. *Cauce*, 20-21, 899-907.

Montecino, S. (1997). Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. En Eyzaguirre y Fontaine (Eds.). *El futuro en riesgo. Nuestros libros escolares* (17-32). Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Moreno Llana, M. A. (2006). *Coeducamos. Analizamos el sexismo en la literatura infantil*. Oviedo: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

- (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Lasal.

Moreno, M. (Coord.) (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Muñoz Repiso, M. (1987). *Mujer y Educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Muñoz, A. M. (2004). La teoría sexo-género: el androcentrismo en la historia. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 103-112). Madrid: Miño y Dávila.

Nielsen, E. (1988). Linguistic Sexism in Business Writing Textbooks. *Journal of Advanced Composition*. Recuperado de:
<http://www.jac.gsu.edu/jac/8/Articles/7.htm>

Noguera Arrom, J. (2008). Mujer y educación física. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (Coords.), *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 405-423). Valencia: Tirant lo Blanch.

Nuño, T. y Ruipérez, T. (1997). Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11, 54-64.

Ojha, N.C. & Rouls, S.K. (2004). Gender discrimination in primary school textbooks of Orissa. *The Primary Teacher*, 46-51.

Ortner, S. (1974). Is female to male as nature is to culture?. En M. Zimbalist Rosaldo y L. Lamphère (Eds.), *Woman, culture and society* (pp. 68-87). Standford: Standfor University Press. Recuperado de:
http://www.radicalanthropologygroup.org/old/class_text_049.pdf

Osler, A. (1994). Still Hidden from History? The Representation of Women in Recently Published History Textbooks. *Oxford Review of Education*, 20, 2, 219-235. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ500319).

Osorio, Z. (1999). *Sexismo y educación. Guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago: UNICEF.

Ozdogru, A., Aksoy, G., Erdogan, N. y Gok, F. (2004). *Content Analysis for Gender Bias in Turkish Elementary School Textbooks*. Istanbul: Bogayici University.

Pardeck, J., y Pardeck, J. (1985). Using Bibliotherapy to Help Children Adjust to Changing Role Models. Paper presented at the Annual Future of Parenting Symposium (1st, Chicago, IL, March 21-24). Recuperado de la base de datos ERIC (ED265946).

Parra Martínez, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. *Educación en Castilla-La Mancha*, 16, 40-41.

Peleteiro, I. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.

Pérez, P. y Postigo, E. (Eds.) (2000). *Autoras y protagonistas. I Encuentro entre el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer y la New York University en Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma.

Pešikan, A. y Marinković, S. (2006). A comparative analysis of the image of man and woman in illustrations of textbooks for first grade children. *Psihologija*, 39, 4, 383-406.

Peterson, S. y Kroner, T. (1992). Gender Biases in Textbooks for Introductory Psychology and Human Development. *Psychology of Women Quarterly*, 16, 1, 17-36. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ442406).

Pinger, F. (2009). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. París: UNESCO & George Eckert Institute for International Textbook Research.

Potter, E.F., Rosser, S.V. (1992). Factors in Life Science Textbooks That May Deter Girls' Interest in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 7, 669-686. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ450710).

Puelles Benítez, M. (2003). El control político de los libros de texto: evolución y situación actual. En ANELE (Ed.), *Los libros escolares y la lectura. Ante la Ley de Calidad de la Educación* (pp. 87-107). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de la Enseñanza, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Recuperado de:

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=47

Quiroga, G. (1988). *La discriminación de la mujer en los textos escolares de lectura*. Cochabamba: Ministerio de Desarrollo Humano y Secretaría Nacional de Educación.

Rabazas Romero, T. (2001). El currículum femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970). En San Román, S., Carreño Rivero, M., Colmenar Orzaes, C. y Rabazas Romero, T. (Comps.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios históricos generacionales* (pp. 127-202). Madrid: Instituto de la Mujer.

- (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón*, 53, 3, pp. 423-442.

Renner, C. E. (1993). *Women are "Busy, Tall, and Beautiful": Looking at Sexism in EFL Materials*. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED411670).

Renouprez, M. (2004). El discurso patriarcal: del sexismo en la lengua a la poesía. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 55-68). Madrid: Miño y Dávila.

Rich, A. (1972). When we dead awaken: writing as re-vision. *College English*, 34, 18-30. Recuperado de:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/375215?uid=3737952&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101528404457>

Rincón, A. (1988). *El lenguaje, más que palabras*. Bilbao: Emakunde. Recuperado de:

http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_otras_guias/es_guias/adjuntos/Guia_lenguaje_Emakunde.pdf

Risueño, V. (2009). Las imágenes como fuente de exclusión: los personajes femeninos de otras etnias en los manuales escolares. El caso de España, Francia y Holanda (1901-1940). En R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación. Volumen I.* (pp. 815-825). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Robalino, M., Isch E., Villarruel, M. (1992). *Mujeres Invisibles: Un Estudio del Sexismo en la Docencia y en los Textos Escolares Ecuatorianos*. Quito: Ministerio De Bienestar Social, Ministerio De Educación y Cultura y UNICEF. Recuperado de: <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/sexismo-en-docencia-y-textos-escolares-27667.html>

Robert, S. A. (2001). ¿Qué o quién controla los cambios de género en la historia nacional? El caso de los factores de producción. En M. Rodríguez, y Dobaño P. (Comp.) *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia* (pp. 67-75). Buenos Aires: La Colmena.

Robles Sanjuán, V. (2001). The transmission of Gender Identities in Children's Reading Books in Spain" (1860-1960): The strategy of complementarity between the sexes. *History of Education Society Bulletin*, 8, 80-89.

Rodríguez Martínez, C. (Comp.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila.

Rojo, C. (1980). *El machismo en los textos escolares*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Rossi, A. (1965). Women in science, why so few?. *Science*, 148, 1196–1203.

Rubin, R. (1978). *Using bibliotherapy: a guide to theory and practice*. London: Oryx Press.

Ruiz Berrio, J. (1990). Modelos de mujer ofrecidos a la infancia española a través de redes de educación no formal en la Restauración. El caso de los cuentos de Calleja. En VVAA, *VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Mujer y Educación en España* (pp. 691-697). Santiago de Compostela: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago.

- (2002). Los modelos de relaciones familiares propuestos a los niños españoles en la España de la Restauración. En J.L. Guereña (Ed.), *Famille et Éducation en Espagne et en Amérique Latine* (pp. 589-594). Tours: Publications de l'Université François Rabelais.

Sadker, M. y Sadker Miller, D. (1979). *Beyond Pictures and Pronouns. Sexism in Teacher Education Textbooks*. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED186412).

Sameer H., Atef J. (2009). Topics in EFL Textbooks and the Question of Gender Dominance: A Case Study from Public Schools of Jordan. *The International Journal of Language Society and Culture*, 28, 52-56. Recuperado de: <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/issues/2009/28-5.pdf>

Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.

Scott, Foresman and Co. (1972). *Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks*. Glenview: Scott, Foresman and Co. Recuperado de la base de datos ERIC (ED076957).

Scott, K. (1978). *Effects of Sexist vs. Non-Sexist Reading Materials on Children's Preferences, Sex Role Attitudes, and Comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (28th, St. Petersburg Beach, Florida, November 30-December 2). Recuperado de la base de datos ERIC (ED169496).

Scott, M. (1980). Teach her a lesson: sexist curriculum in patriarchal education. En D. Spender y E. Sarah, E. (Eds.), *Learning to lose* (pp. 146-163). London: The Women's Press.

Secretaría de la Mujer (1995). *Mamá lee el periódico y papá friega los platos ¿y por qué no? rechaza los materiales sexistas*. Madrid: CCOO.

Servicio Galego de Igualdade (2001). *Guía de boas prácticas editoriais*. Santiago: Xunta de Galicia.

Showalter, E. (1977). *A literature of their own*. Princeton: Princeton University Press.

Sifuniso, M. et al. (2000). *Gender-sensitive editing. Perspectives on African Book Development. Working Group on Books and Learning materials*. N/a: Association for the Development of Education.

Silva, R. (1979). Imagen de la mujer en los textos escolares. *Revista colombiana de Educación*, 4, 9-52.

Recuperado de:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4_04ens.pdf

Slocum, S. (1975). Women the gathered: male bias in Anthropology. En R. Reiter (Ed.), *Towards an Anthropology of Women* (pp. 36-50). New York: Monthly Review Press.

Somoza, M. (2005). De la inocencia a la violencia: la identidad masculina en los manuales escolares. En P. Dávila y L.M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 329-330). Donostia: Eiren.

Soriguer Escofet, C. (2004). Las mujeres en la ciencia. En Rodríguez Martínez, Carmen (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 37-54). Madrid: Miño y Dávila.

Subirats, M. (Coord.) (1993). *El sexismo en los libros de textos, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Institut de Ciències del'Educació, Universitat Autònoma.

- (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Subirats, M. y Brullet, C. (1990). *La coeducación*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación. Recuperado de:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageViewServlet?img=00689.pdf>

- (1998). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Tao, B. (2008). Identifying and Combating Sexism in EFL Textbooks With a Case Study into China. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED502011).

Tembo, L. P. (1984). *Men and Women in School Textbooks. A national survey on text biases in Zambian textbooks in primary and junior secondary schools and*

their implications for education in Zambia. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000664/066401eb.pdf>

- (1984). *L'homme et la femme dans les manuels scolaires. Étude nationale sur les préjugés sexistes dans les manuels des écoles primaires et secondaires (1er cycle) de zambie et leurs implications pour l'enseignement dans ce pays*. París: UNESCO.

Terrón, M.T. y Cobano, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400. recuperado de: <http://www.forodeeducacion.com/numero10/023.pdf>

- (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria: estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27, 231-248.

Thompson Tetreault, M. K. (1982). The Treatment of Women in U. S. History High School Textbooks: A Decade's Progress. *Women's Studies Quarterly*, 10, 3, 40-44.

Tiana Ferrer, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 4, 101-119.

- (2000). El Proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX-XX). *Historia de la educación*, 19, 179-194. Recuperado de: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDA%5B1%5D.Tiana.pdf>

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- (1994). Libros de texto y control del currículum. En J. Torres Santomé (Ed.), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 153-184). Madrid: Morata.

Trecker, J. L. (1971). Women in U.S. History High School Textbooks. *Social Education*, 35, 3, 249-260.

Trepanier-Street, M, y Romatowski, J. (1999). The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26, 3, 155-159. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ584467).

Tronco Rosas, M.A. (1994). *La discriminación de la mujer en México. Los libros de texto*. (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Teseo: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=131454>

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: Horas y horas.

UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action*. París: Autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

- (2001). *Directrices para la elaboración de planes de estudio y libros de texto en la educación internacional*. París: Autor.

- (2005). *A comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. París: Autor.

- (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. París: Autor.

UNIFEM (1992). *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos en los textos escolares y en los materiales educativos en general*. Guatemala: Autor.

Vázquez, A. (Dir.) (1999). *Los estereotipos de género en el currículo científico y tecnológico de secundaria. Actitudes y preferencias de alumnado y profesorado*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

Velasco, M. L., Vázquez, D. e Ibáñez, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouché, B., Etienne, R. y Boutan, P. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*. París: L'Harmattan.

Wainerman, C. y Barck de Rajman, R. (1984). *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población. Recuperado de la base de datos REDUC.

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa?. Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. Recuperado de la base de datos REDUC.

Walford, G. (1981). Tracking Down Sexism in Physics Textbooks. *Physics Education*, 16, 5, 261-265. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ252845).

- (1983). Science Textbook Images and the Reproduction of Sexual Divisions in Society. *Research in Science and Technological Education*, 1, 1, 65-72. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ281709).

Walker, S. y Barton, L. (1983), *Gender, class and education*. London: The Falmer Press.

Warren, C.R. (1988). *The Use of Ordinary Least-Squares Regression in the Development of an Instrument To Measure Sexism in Biology Textbooks*. N/a: n/a. Recuperado de la base de datos ERIC (ED300235).

Weisstein, N. (1971) Psychology constructs the female. *Social Education*, 35, 4, 362-373.

Weitzman, L. *et al.* (1972). Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children. *American Journal of Sociology*, 77, 6, 1125-1150. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ062686).

Weitzman, L. J. y Rizzo, D. (1974). *Biased Textbooks: Images of Males and Females in Elementary School Textbooks in Five Subject Areas; What You Can Do about Biased Textbooks*. Washington, D.C.: National Foundation for the Improvement of Education.

Williams, A. *et al.* (1987). Sex Role Socialization in Picture Books: An Update. *Social Science Quarterly*, 68, 1, 148-156. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ353145).

Wolff, C. G. (1972) *A mirror for men. Stereotypes of Women in Literature*. *The Massachusetts Review*, 13, 205-218. Recuperado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/25088222?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101528404457>

Wolpe, A. M. (1974). The oficial ideology of education for girls. En M. Flude y J. Ahier (Eds). *Educability, Schools and Ideology* (pp. 138-159). Nueva York: Routledge.

Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.

Zittleman, K. R. y Sadker Miller, D. (2002). Gender Bias in Teacher Education Texts: New (and old) Lessons. *Journal of Teaching Education*, 53 (2), 168-181. Recuperado de la base de datos ERIC (EJ667189).

2.2 Tesis doctorales y Trabajos de Fin de Máster

Barceló, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE: estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto en España entre 2003-2004* (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007546.pdf>

Heras i Trías, P. (1991). *Dona i educació a Catalunya: una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Teseo: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=86175>

Luengo, M.R. (2002). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Teseo: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=278784>

Molina Plaza, S. (1994). *Lengua y discriminación genérica en los libros de English Learning Text* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Teseo: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=129117>

Parra Martínez, J. (2002). *Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: segundo ciclo de ESO y Bachillerato*. (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Teseo: <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=274830>

2.3 Unidades didácticas

Albacete, C., Arenas, I., Calle, C., Merino, C., Navamuel, M. y Romero, C. (1993). *Cabellos largos e ideas cortas: lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Madrid: Akal.

Almazán, A. (2006). *Guia didáctica per treballar a classes de secundària "La infanticida"*, de Víctor Catalá (Inédito).

Almazán, A. (2006). *Guia Didàctica per treballar a classes de secundària La Infanticida de Víctor Català*. Barcelona: Llibres del Segles.

Alonso del Pozo, A. (Coord.) (2007). *Cambios Sociales y Género. Guía didáctica*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Alvarado Esteve, H. (2001). *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptores del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*. Recuperado de: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200001/resums/alvarado.pdf>

Alvarado Esteve, H. (2001). *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptores del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200001/memories/halvarado.pdf>

Álvarez, G., Cano, S. y Fernández, E. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Álvarez, G., Cano, S. y Fernández, E. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Arjona, C., Díaz, M. y Rizo, R. (1999). *Valores y género. Materiales de trabajo. Ciencias de la naturaleza*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Blasco Soto, P. (2005). *Siempre adelante. Mujeres deportistas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Buceta, J. M., Sarmiento, L. y Ramos, A. (1997). *Mujer y deporte*. Canarias: Dirección General de Deportes e Instituto canario de la Mujer.

Caba, A. et. al. (2001). *El segle XX en primera persona. Ciencies Socials, 4º ESO*. Barcelona: Octaedro.

Caba, A., Casanova, M., Edo, P. e Hidalgo, E. (2001). *El segle XX en primera persona*. Barcelona: Octaedro.

Calzón, J. y Cerviño, M. J. (2003). *El misterio del chocolate en la nevera*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Calzón, J. y Cerviño, M. J. (2003). *Los saberes de cada día. Educación secundaria obligatoria (educación que debería ser obligatoria en secundaria)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Cao, M. (2009). *Educación, creación e igualdad. Principios*. Madrid: Eneida.

Carreiro, P. (2007). *Os bolechas xogan as casiñas*. Santiago: A nos aterra.

Cerrillo, P. C., Cañamares, C. y Sánchez, C. (2007). *Memorias de una gallina*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y CEPLI.

Checa Herranz, O. (2006). *Educación Física y coeducación* (Inédito).

Ciriza, M. (Dir.) (2004). *Mujeres de Hoy. Deporte*. Madrid: Instituto de la mujer (DVD).

Cortada Andreu, Esther (1993). *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos : materiales no sexistas para primaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Delgado, C., Zapatero, D., González, J. A., Corte, O., Hernández, S., Huerga, P. y Navas, B. (2006). *Mujeres y matemáticas*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia y Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Delgado, C., Zapatero, D., González, J. A., Corte, O., Hernández, S., Huerga, P., Navas, B. (2006). *Mujeres y matemáticas*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia y Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Espora Consultoría de Género (2008). *Aprendiendo la igualdad con Simone de Beauvoir*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

Espora Consultoría de Género (2008). *Aprendiendo la igualdad con Simone de Beauvoir*. Asturias: Instituto asturiano de la Mujer.

Fernández Cao, M. (2009). *Educación, creación e igualdad*. Madrid: Eneida.

Fernández Cao, Marian (2009). *Ende, Hildegarda de Bingen*. Madrid: Eneida.

Ferreirós, C. (2008). *Alfombriña*. Santiago: Servizo Galego de Igualdade.

Galdo, J. M. (Coord.) (2008). *Una propuesta desde la igualdad. Mujeres científicas: una mirada al otro lado*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

Galdo, J. M. (Coord.) (2008). *Una propuesta desde la igualdad. Problemas de matemáticas. 1º y 2º de ESO*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

García, M. y Ansins, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

García, M. y Ansins, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

García, N. y Sanz, S. (2005). *Cristina de Pizán. La ciudad de las damas, 1405-2005: propuestas didácticas para educación secundaria*. Santander: Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria. Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Universidad de Cantabria.

Gobierno de Aragón (2008 a). *Mujeres científicas: una mirada al otro lado*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

Gobierno de Aragón (2008 b). *Una propuesta desde la igualdad. Problemas de matemáticas 1º y 2º de E.S.O.* Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

González Suárez, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía. 2º de Bachillerato*. Barcelona: Octaedro.

González Vigil, R. M. (2001). *Matemáticas transversales 1*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

González Vigil, R. M. (2001). *Matemáticas transversales 2*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Grupo de educación no sexista. CEP de Teruel (1993). *Érase una vez... los, las, les. Propuesta coeducativa para el área de Lengua*. Teruel: Unidad de Programas Educativos. Dirección Provincial de Teruel.

Grupo de educación no sexista. CEP de Teruel (1993). *Érase una vez... los, las, les. Propuesta coeducativa para el área de Lengua*. Teruel: Unidad de Programas Educativos, Dirección Provincial de Teruel.

Guede, F. X. y Sobrino, L. (2005). *Multiplicamos para a Igualdade*. Santiago: Sevizo Galego de Igualdade.

Guede, F. X. y Sobrino, L. (2005). *Multiplicamos para a igualdade*. A Coruña: Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, Servizo Galego de Igualdade.

Hidalgo, E. et. al. (2003). *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Ibero, A. (1995). *Les dones a la historia contemporània: materials i eines didàctiques*. Barcelona: Institut Català de la Dona.

Lledó, E. y Otero, M. (1994). *Doce escritoras y una guía bibliográfica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Masó, A. (2002). Igualtat i diferencia: materials per a la coeducació en ètica i filosofia. Recuperado de:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/07200410039.pdf>

Mateo Gregorio, Pilar Laura (1995). *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad. Materiales didácticos para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*. Zaragoza: Área de acción social y salud pública del Ayuntamiento de Zaragoza.

Montoya, M. y De Diego, M. (1998). *Programa de diversificación curricular. Ámbito socio-lingüístico, 2º ciclo E.S.O.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Moreno Llaneza, M. (2006). *Una propuesta con perspectiva de género sobre el mundo del Quijote*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

Moreno, M., Sastre, G., Busquets, D., Leal, A. y De Miguel, M. J. (1994). *El conocimiento del medio: La transversalidad desde la coeducación. Primer ciclo de primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Moreno, M., Sastre, G., Busquets, D., Leal, A. y De Miguel, M. J. (1994). *El conocimiento del medio: la transversalidad desde la coeducación. Primer ciclo de primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia.

Niño Martínez, M. (1997). *Mujer y Literatura a través de la prensa: ESO y BUP*. Oviedo: Secretaría de la mujer del Principado de Asturias.

Nomedeu Moreno, Xaro y Delgado Velásquez, José Vicente (2000). *Entre Magda y Mileva. Miradas literales y otras miradas coeducativas*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, Gobierno de Canarias.

Palau, V. y Liberos, R. (1994). *En y desde la lectura, desvelamos el androcentrismo: materiales experimentados en el ciclo superior de EGB*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Palau, V. y Liberos, R. (1994). *En y desde la lectura, desvelamos el androcentrismo: materiales experimentados en el ciclo superior de EGB*. Madrid: Centro de Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación.

Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003). *Guía de lectura de Oliver Button es una nena*. Oviedo: Instituto asturiano de la mujer.

Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003). *Guía de lectura de Oliver Button es una nena*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003). *Guía de lectura de Rosa Caramelo*. Oviedo: Instituto asturiano de la mujer.

Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003). *Guía de lectura de Rosa Caramelo*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

Porqueras, B. (1995). *Diez siglos de creatividad femenina: otra Historia del Arte*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Porqueras, Beatriz (1995). *Diez siglos de creatividad femenina: otra Historia del Arte*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Programa Harimaguada y Asesoría de coeducación del CEP de La Laguna (1994). *Materiales curriculares innova. Cuadernos para la coeducación. Ciencias de la Naturaleza*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, Gobierno de Canarias.

Rivera, M. M. (Coord.) (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Romero, I., Puleo, A. y Favaro, E. (1995). *Materiales de apoyo. Optativa ESO. Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Rubio Herráez, E. (1991). *Desafiando los límites de sexo-género en las Ciencias de la Naturaleza. Parte II. Las mujeres en la Historia de la Ciencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Rubio Herráez, E. (1991). *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Rubio Herráez, E. (1991). *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Rubio, F. (Ed.) (2005). *El Quijote en clave de mujer/es*. Castilla-La Mancha: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.

Solsona i Pairó, Nuria (2002). *La química de la cocina. Unidad didáctica para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Solsona, N. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Barcelona: Octaedro.

Solsona, N. et. al. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Barcelona: Octaedro y Junta de Andalucía.

Soneira, G., Martín, M. I., López, F., Álvarez, M. M.; Pizarro, I. (1994). *As mulleres e o deporte: unha carreira de obstáculos*. La Coruña: Secretaria da Muller do STEG.

Torregrosa i Lillo, Rosabel (2009). *Unidas por la música*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Yubero, S. y Sánchez, S. (2007). *El secuestro de la bibliotecaria*. Castilla La Mancha: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y CEPLI.

2.4 Libros de texto⁸⁷

Anzola, M., Bujanda, M. P., Mansilla, S., Vizmanos, J. R. (2006). *Matemáticas. 1º ESO*. Madrid: SM.

Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006). *Matemáticas. 1º ESO*. Madrid: SM.

Arias, J.M. y Maza, I. (2008). *Matemáticas. 4º ESO*. Madrid: Bruño.

Duñach, M., Jimeno, A., Masjuan, D., Saumell, I. y Ugedo, L. (2012). *Ciencias de la naturaleza. 2º ESO*. Barcelona: Casals.

⁸⁷ Facilitamos a continuación el listado de libros de texto que, a modo de *fuentes primarias*, han servido para proporcionar ejemplos prácticos en el capítulo dedicado a las recomendaciones editoriales (capítulo VI).

Ferrero, L., Gaztelu, I., Martín, P. y Martínez, L. (2004). *Matemáticas. 4º Primaria*. Madrid: Anaya.

Gálvez, J., González, A. A., Mateos, E. y Sánchez, R.M. (2007). *Lengua castellana y Literatura. 3º de ESO*. Madrid: McGraw-Hill.

García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006). *Tierra. Medio natural, social y cultural. 3º Primaria*. Madrid: Vicens Vives.

Garrido González, A. (Dir.) (2008). *Lengua. 5º primaria*. Barcelona: Edebé.

Garrido González, A. (Dir.) (2008). *Lengua. 5º primaria*. Barcelona: Edebé.

Garrido González, A. (Dir.) (2009). *Conocimiento del Medio. 6º Primaria*. Barcelona: Edebé.

Gómez, J., Lajo, J., Toboso, J. y Vidorreta, C. (2008). *Lengua y Literatura. 4º de ESO*. Madrid: Bruño.

Jimeno, A., Saumell, I. y Ugedo, L. (2011). *Biología y Geología. 3º ESO*. Barcelona: Casals.

Marín, J. M. y Navarro, P. (1998). *Lengua castellana y literatura. 2º ESO*. Madrid: Anaya.

3. Fuentes electrónicas

3.1 Artículos de periódicos en línea

Ahmed, F. (26 de febrero de 2006). Male Bias in School Texts. *The Tribune Online Edition*. Recuperado de:

<http://www.tribuneindia.com/2006/20060226/society.htm#2>

Alberdi, I. (5 de marzo de 2012). Pero, ¿dónde estaba la RAE?. *El País*. Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/05/actualidad/1330979981_863178.html

Bengoechea, M. (7 de marzo de 2012). La sociedad cambia, la Academia, no. *El País*. Recuperado de:

<http://blogs.elpais.com/mujeres/2012/03/el-informe-de-la-rae-el-error-humano-y-la-evoluci%C3%B3n-de-las-lenguas.html#more>

Bosque, I. (4 de marzo de 2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País*. Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/02/actualidad/1330717685_771121.html

Lafuente, I. (7 de marzo de 2012). Sin peros en la lengua. *El País*. Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/07/actualidad/1331130649_242594.html

Manrique, W. (5 de marzo de 2012). ¿La lengua tiene género? ¿Y sexo?. *El País*. Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/04/actualidad/1330896843_065369.html

3.2 Páginas web

Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE).

Informes:

<http://anele.org/sala-de-prensa/informes/>

Asociación de escritores de no ficción noruegos (*Norwegian Non-Fiction Writers and Translators Association*, NFF):

<http://www.nffo.no/eng/default.aspx>

Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA):

<http://www.adeanet.org/adeaPortal/>

Base de datos *Mujeres en la ESO*:

<http://mujeresenlaeso.uv.es/informe/>

Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes:

<http://www.hive.no/research/>

Du Côté des Filles:

<http://www.ducotedesfilles.org/>

Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). Datos estadísticos sobre el sector editorial español:

<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/DatosEstadisticos.asp>

Gender in Education Network In Asia Pacific (GENIA):

<http://www.unescobkk.org/education/gender/gender-networks/>

George Eckert Institute (GEI) for International Textbook Research:

<http://www.gei.de/en/georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html>

Instituto Nacional de Estadística. Producción editorial de libros:

http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cultyocio.htm

Japan Textbook Research Centre:

<http://www.textbook-rc.or.jp/eng/index.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Panorámica de la edición en España 2010:

<http://www.mcu.es/libro/MC/PEE/index.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011:

http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf

Página web de Amparo Moreno:

<http://www.amparomorenosarda.es/>

Portal MANES-UNED:

<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html>

The American Textbook Council:

<http://www.historytextbooks.org/>

The Mira Sadker Foundation:

<http://www.sadker.org/>

Universidad de Stanford. *Textbooks: Rethinking Language and Visual Representations*

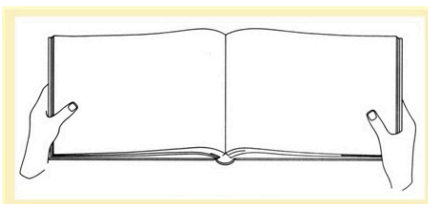
<http://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/textbooks.html>

ANEXOS

ANEXO 1

1. Cuestionario dirigido a las editoriales

1.1 Versión Redactores/as

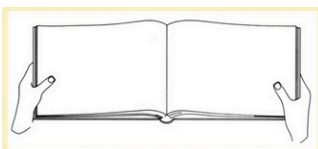


Cuestionario Redactores/as

Bienvenido/a.

Antes de comenzar a rellenar el cuestionario, por favor, preste atención a las instrucciones que se recogen en la siguiente página.

[Siguiete >>](#)



Cuestionario Redactores/as

A. Lea atentamente cada una de las preguntas siguiendo las instrucciones que se dan en cada caso.

B. Marque cada opción de respuesta con el puntero de su ordenador.

C. Avance o retroceda en el cuestionario a través de los botones "Siguiete" y "Anterior".

D. El cuestionario se compone de cinco bloques de preguntas:

BLOQUE I: Formación
BLOQUE II: Proceso de trabajo
BLOQUE III: Opiniones
BLOQUE IV: Dificultades
BLOQUE V: Demandas

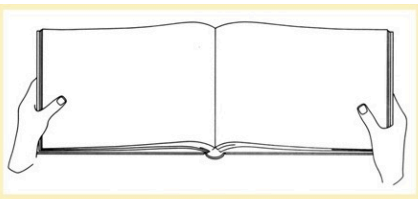
E. Al rellenar el cuestionario, la numeración de las preguntas puede aparecer en un orden no lineal. No preste atención a este hecho, pues la herramienta está diseñada para que se produzcan saltos en función de la respuesta dada.

F. Si por algún motivo decide interrumpir o posponer la respuesta al cuestionario, puede pulsar el enlace "Responderé más tarde". Esta opción le permitirá volver a ese mismo punto de la encuesta cuando vuelva a entrar a la aplicación, siempre y cuando siga respondiendo desde el mismo ordenador.

G. En caso de cualquier tipo de problema con la aplicación, háganoslo saber dirigiéndose a la siguiente dirección de correo: librosdetextoeducativos@gmail.com

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

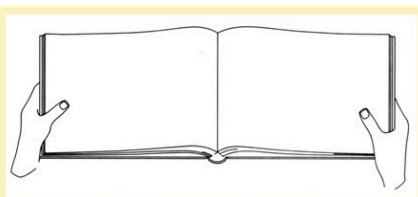
[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)



Cuestionario Redactores/as

BLOQUE I

Este primer grupo de preguntas se dedica al ámbito de la Formación. En él encontrará cuestiones relacionadas con su itinerario formativo, tanto al respecto de la formación inicial como de la continua.

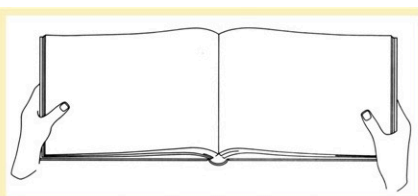
[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

Cuestionario Redactores/as

1. Indique cuál es su titulación de base (Describa el nombre completo de la titulación, por ejemplo: Licenciado/a en Psicología)

2. Año en que finalizó su titulación de base

Seleccione ▾

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

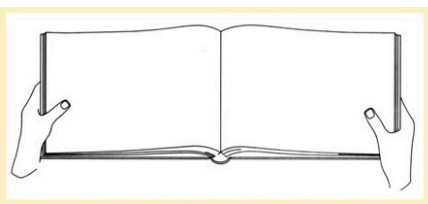
Cuestionario Redactores/as

1. Indique cuál es su titulación de base (Describa el nombre completo de la titulación, por ejemplo: Licenciado/a en Psicología)

2. Año en que finalizó su titulación de base

✓ Seleccione
Antes de 1970
Entre 1970 y 1990
Después de 1990

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

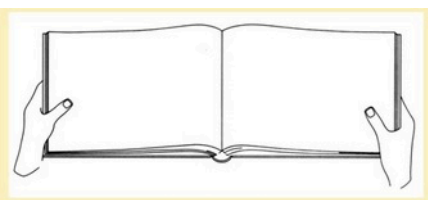
3. En su titulación de base, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☒

4. En caso afirmativo, definir ámbitos de formación

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
- ☐ Mujeres en la Historia
- ☐ Mujeres en la Ciencia
- ☐ Políticas públicas de igualdad
- ☐ Teoría feminista
- ☐ Prevención de la violencia de género
- ☐ Género y Tecnologías de la Información y la Comunicación
- ☐ Género y Lenguaje
- ☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

5. A parte de su formación de base, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☒

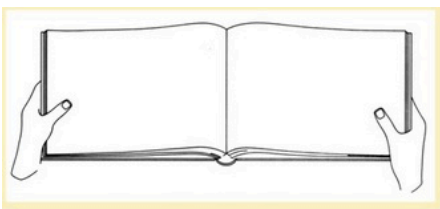
6. En caso afirmativo, especifique los ámbitos de formación

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
- ☐ Mujeres en la Historia
- ☐ Mujeres en la Ciencia
- ☐ Mujeres en la Educación
- ☐ Políticas públicas de igualdad
- ☐ Teoría feminista
- ☐ Prevención de la violencia de género
- ☐ Género y Tecnologías de la Información y la Comunicación
- ☐ Género y Lenguaje
- ☐ Otros (por favor, especifique)

7. Indique dónde obtuvo la mencionada formación

- ☐ Cursos de especialización
- ☐ Seminarios y Congresos
- ☐ Máster
- ☐ Doctorado
- ☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

8. En el ámbito de su editorial, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☒

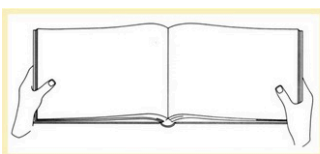
9. En caso afirmativo, especifique los ámbitos en los que se ha formado

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
☐ Políticas públicas de igualdad
☐ Prevención de la violencia de género
☐ Género y Lenguaje
☐ Conclusiones de la investigación sobre sexismo y libros de texto
☐ Inclusión del principio de igualdad en los libros de texto
☐ Otros (por favor, especifique)

10. Describa brevemente la duración, objetivos y personas encargadas de impartir la formación indicada

Duración
 Objetivos
 Formadores/as

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

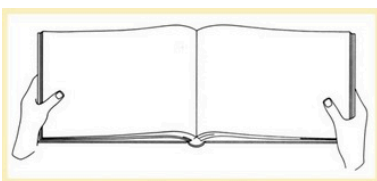


Cuestionario Redactores/as

BLOQUE II

El segundo grupo de preguntas tiene que ver con el proceso de trabajo de su editorial. En él encontrará cuestiones acerca de los criterios que se siguen a la hora de crear un manual.

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

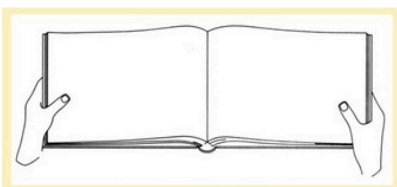


Cuestionario Redactores/as

11. En el contexto de su editorial, ¿se atiende específicamente a la inclusión en los libros de texto del principio de igualdad entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☐

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

13. En el equipo redactor, ¿existe una persona o grupo de personas encargada/o de velar por el principio de igualdad en los libros de texto?

No Sí
☐ ☒

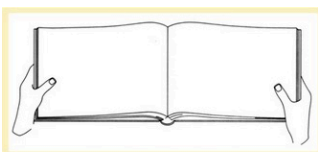
14. En caso afirmativo, describa brevemente su número, perfil/es y tareas asociadas

Número de expertos/as

Perfil/es

Tareas asociadas

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



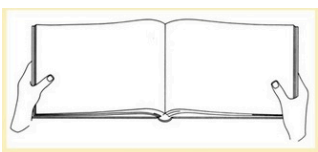
Cuestionario Redactores/as

15. En la fase de redacción, ¿sigue criterios específicos acerca de cómo lograr la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? (por ejemplo, aparición equitativa de ambos sexos en las imágenes)

No Sí
☐ ☒

En caso afirmativo, especifique cuáles

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

17. En el contexto de su editorial, la atención a la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto...

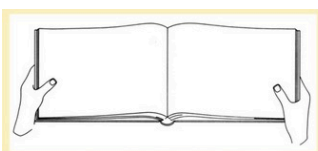
- ☐ No es tenida en cuenta de una manera sistemática
☐ Se atiende sólo en determinados proyectos editoriales
☐ Es un aspecto más a considerar
☐ Es un compromiso que vehicula el trabajo editorial

18. En el contexto de su editorial, ¿existen directrices específicas (documentos de trabajo, guías, orientaciones) sobre cómo hacer efectiva la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto?

No Sí
☐ ☒

En caso afirmativo, describa brevemente de qué tipo de documentos se trata y cómo fueron elaborados

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



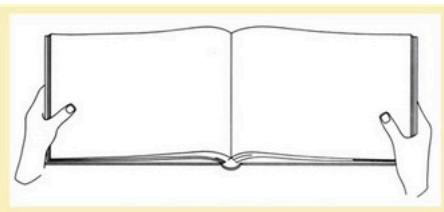
Cuestionario Redactores/as

20. Más allá de la atención prestada a la inclusión del principio de igualdad en las fases de redacción y supervisión, ¿existen otro tipo de controles específicos para evaluar el grado en que un libro de texto incluye el principio de igualdad?

No Sí
☐ ☒

En caso afirmativo, describa en qué consiste y por quién es realizado

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

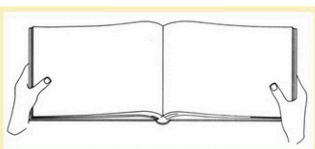
22. A la hora de reeditar un libro de texto, ¿se hace hincapié en la mejora de la inclusión del principio de igualdad?

- ☐ No, nunca
☐ No de forma sistemática
☐ Sólo si es un punto conflictivo del manual
☐ Sí, sistemáticamente

23. Indique si conoce la existencia de alguno de los siguientes documentos

- ☐ Investigaciones de grupos universitarios al respecto de la presencia de sexismo en los libros de texto
☐ Publicaciones del Instituto de la Mujer sobre sexismo y libros de texto
☐ Recomendaciones de las Administraciones educativas al respecto de la elaboración de libros de texto no sexistas
☐ Recomendaciones internacionales sobre la incorporación del principio de igualdad en los libros de texto
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)



Cuestionario Redactores/as

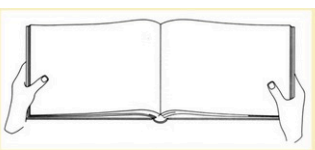
24. En su tarea de redactor/a, ¿con qué frecuencia acude a recomendaciones al respecto de cómo llevar a cabo la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto?

| | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Conclusiones de grupos de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones del Instituto de la Mujer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones de las Administraciones educativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones internacionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones de la propia editorial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, señale los siguientes detalles del último de los documentos que consultó

Título
 Autoría
 Contenido

[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)

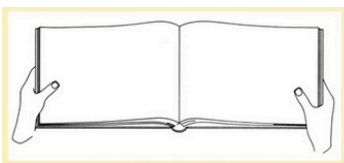


Cuestionario Redactores/as

BLOQUE III

El tercer grupo de preguntas se dedica a las Opiniones. En él se solicitará su parecer al respecto de algunos aspectos relacionados con la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto.

[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)



Cuestionario Redactores/as

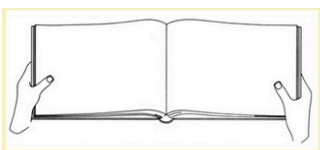
26. ¿Cree que, a un nivel global (es decir, teniendo en cuenta el conjunto del sector, no sólo los libros publicados por su editorial), existe aún sexismo en los libros de texto?

- ☐ No
☐ Sí, pero sólo en cuanto a cuestiones de forma
☐ Sí, en cuestiones de fondo
☐ Sí, en cuestiones de fondo y forma

27. En su opinión, y también a un nivel global, el proceso de inclusión del principio de igualdad en los libros de texto...

- ☐ Ha sido solucionado de una manera definitiva
☐ Ha mejorado y es suficiente
☐ Ha mejorado pero es insuficiente
☐ No ha mejorado

[<< Anterior](#) [Siguiendo >>](#)



Cuestionario Redactores/as

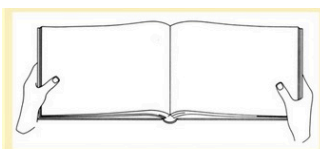
28. Valore, en una escala de 0 a 5, la importancia que otorga a cada uno de los siguientes retos a los que se enfrenta el libro de texto

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Adaptación a las Tecnologías digitales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inclusión del principio de igualdad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tratamiento de la diversidad (cultural, racial, afectivo-sexual...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adecuación a diferentes ritmos/niveles de aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Actualización permanente de contenidos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. En su opinión, ¿quién/es debería/n encargarse de velar por la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto?

- ☐ Las propias editoriales
☐ Las Administraciones educativas
☐ El Instituto de la Mujer
☐ El Ministerio de Educación
☐ La Universidad
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiendo >>](#)



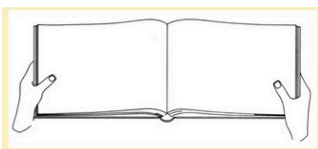
Cuestionario Redactores/as

30. Según su criterio, ¿deberían existir mecanismos de control por parte de la Administración central (Ministerio de Educación) que garantizaran la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto por parte de las editoriales? (Elija UNA SOLA opción justificando los motivos de su respuesta)

No

Sí

[<< Anterior](#) [Siguiendo >>](#)

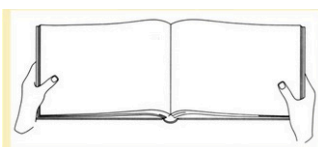


Cuestionario Redactores/as

31. Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| La propia editorial ha de generar mecanismos internos para asegurar la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El Ministerio de Educación/las Administraciones educativas han de aprobar los proyectos editoriales antes de ser editados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El Ministerio de Educación/las Administraciones educativas han de supervisar los libros una vez editados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grupos de expertos/as ajenos a la editorial y a las Administraciones han de aconsejar en la redacción de los libros de texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grupos de expertos/as ajenos a la editorial y a las Administraciones han de supervisar los libros de texto una vez editados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[<< Anterior](#) [Sigüiente >>](#)

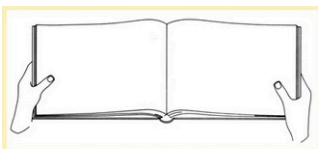


Cuestionario Redactores/as

BLOQUE IV

Este penúltimo grupo de preguntas se dedica al ámbito de las Dificultades. En él encontrará cuestiones al respecto de los posibles problemas que, en el ejercicio habitual de su profesión, puede encontrar a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto.

[<< Anterior](#) [Sigüiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

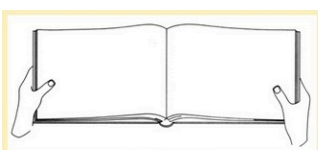
32. A nivel personal, ¿encuentra dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto?

No ☐ Sí ☐

33. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina el tipo de dificultad

- ☐ A nivel de formación (no poseo los conocimientos)
☐ A nivel de ejecución (no sé cómo aplicarlos)
☐ A ambos niveles

[<< Anterior](#) [Sigüiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

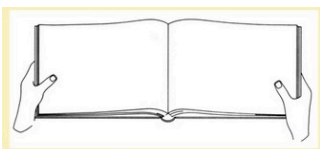
34. A nivel de grupo de trabajo, ¿encuentra dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto?

No ☐ Sí ☐

35. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina el tipo de dificultad

- ☐ No existen personas con formación específica en materia de igualdad
☐ No existen criterios unificados
☐ No existe una percepción común sobre la importancia de lograr la inclusión
☐ No existen procedimientos claros
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Sigüiente >>](#)



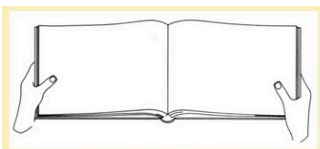
Cuestionario Redactores/as

36. Valore de 0 a 5 el grado en que los siguientes motivos pueden condicionar la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Motivos económicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Motivos estructurales (organización interna de la empresa) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No se percibe demanda social al respecto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Existencia de otras cuestiones más urgentes por resolver | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ausencia de directrices sobre cómo ejecutarlo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

37. Si considera que existen otros motivos, más allá de los indicados en la pregunta anterior, que condicionan la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto, descríbalos a continuación

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



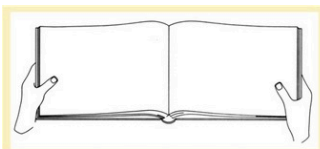
Cuestionario Redactores/as

38. Señale el grado de dificultad con que afronta, en el proceso de redacción de los libros de texto, las siguientes tareas relacionadas con la inclusión del principio de igualdad

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Aparición equitativa de personajes de ambos sexos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aparición equitativa de autoras y autores relevantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Utilización de un lenguaje inclusivo (masculino y femenino) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inclusión del análisis crítico de las desigualdades a lo largo del texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Búsqueda de mujeres relevantes en la materia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Construcción de personajes que ofrezcan modelos alternativos a los roles tradicionales masculino y femenino | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Búsqueda de alternativas al discurso androcéntrico de la ciencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

39. Si, además de las mencionadas en la pregunta anterior, considera que existen otras tareas concretas que le suponen cierta dificultad a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto, descríbalas a continuación

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

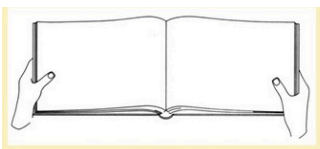
40. Al redactar libros de texto, ¿emplea el uso del masculino genérico/masculino plural (por ejemplo, escribe "alumnos" en lugar de "alumnado")?

No ☐ Sí ☐

41. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, seleccione las razones por las que lo utiliza

- ☐ Economía del lenguaje
☐ Motivos estéticos
☐ Facilidad de lectura
☐ Herencia lingüística
☐ Inercia del lenguaje (costumbre)
☐ Dificultad de encontrar términos genéricos (masculinos y femeninos)
☐ Otros (por favor, especifique)

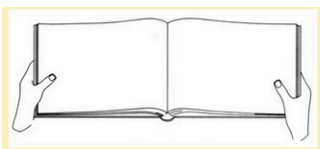
[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

42. Si las encuentra, señale dificultades u obstáculos detectados en el ejercicio habitual de su profesión que median en la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto y que no han sido consideradas hasta el momento

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

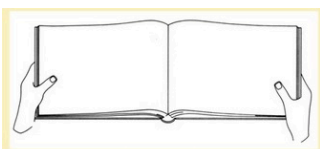


Cuestionario Redactores/as

BLOQUE V

Ha llegado al último bloque de preguntas. En el mismo, encontrará cuestiones acerca de las demandas específicas que las y los profesionales de las editoriales solicitan para hacer efectiva la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

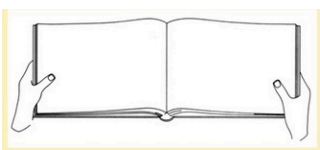
43. ¿Considera que necesita recibir formación específica en materia de igualdad de oportunidades?

No Sí
☐ ☒

44. En caso afirmativo, defina en qué ámbitos

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
- ☐ Mujeres en la Historia
- ☐ Mujeres en la Ciencia
- ☐ Políticas públicas de igualdad
- ☐ Teoría feminista
- ☐ Prevención de la violencia de género
- ☐ Género y Tecnologías de la Información y la Comunicación
- ☐ Género y Lenguaje
- ☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

45. En relación con las herramientas para introducir el principio de igualdad en los libros de texto, ¿considera que necesita recibir formación sobre algún aspecto concreto?

No Sí
☐ ☒

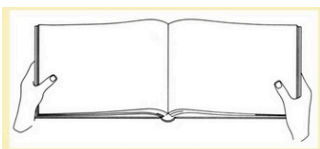
46. En caso afirmativo, definir cuáles

- ☐ Alternativas al uso del masculino genérico
- ☐ Mujeres relevantes en las distintas materias
- ☐ Construcción de modelos que ofrezcan modelos alternativos a los roles tradicionales masculino y femenino
- ☐ Alternativas al discurso androcéntrico
- ☐ Otros (por favor, especifique)

47. Especifique dónde le gustaría recibir la mencionada formación

- ☐ En el lugar de trabajo
- ☐ En otras instituciones
- ☐ En ambos
- ☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

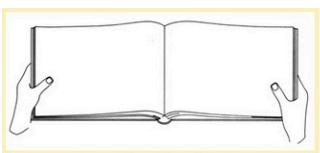
48. Según su opinión, ¿sería necesario buscar algún consenso entre empresas, instituciones y/o grupos de expertas/os de cara a la eliminación de las desigualdades en los libros de texto?

No Sí
☐ ☐

49. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina qué tipo de consenso

- ☐ Colaboraciones con expertos/as
☐ Pacto entre editoriales
☐ Regulaciones específicas a nivel central
☐ Regulaciones específicas a nivel autonómico
☐ Consenso global entre editoriales, expertos/as y administraciones
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

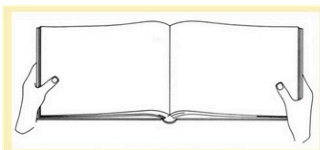


Cuestionario Redactores/as

50. De las siguientes opciones, valore de 0 a 5 su grado de necesidad de cara a facilitar la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Necesidad de seguir avanzando en la investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necesidad de articular mecanismos de conexión entre los resultados de la investigación y la praxis de las editoriales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necesidad de contar con recomendaciones específicas o guías que orienten la elaboración de libros de texto coeducativos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necesidad de contar en las editoriales con personas expertas en la materia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



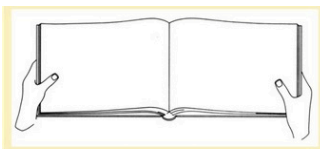
Cuestionario Redactores/as

51. ¿Cree que la elaboración de una guía/recurso con orientaciones sobre cómo introducir el principio de igualdad en los libros de texto sería útil de cara a su trabajo diario (Elija UNA SOLA opción justificando los motivos de su respuesta)

No
 Sí

52. En el caso de que se elaborasen guías o recursos sobre cómo incluir el principio de igualdad en los libros de texto, ¿qué aspectos cree que deberían cubrir?

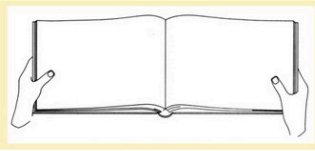
[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

53. Está llegando al final del cuestionario. Si desea añadir algún comentario u observación que hasta el momento no ha tenido oportunidad de plasmar, hágalo aquí

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Redactores/as

54. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A continuación, se solicitan una serie de datos para facilitar el análisis de sus respuestas en relación con determinadas variables. Recuerde que la información suministrada es confidencial y anónima, y en ningún caso nadie la podrá relacionar con usted ni con su empresa. De cara a la difusión de los resultados, el nombre de las editoriales aparecerá representado por letras u otra simbología, de forma que sea imposible su identificación. Esta pregunta tiene carácter obligatorio. (*)

Sexo

Edad

Editorial (si forma parte de un grupo editorial, por favor, indique el nombre de su empresa, NO del grupo al que ésta pertenece)

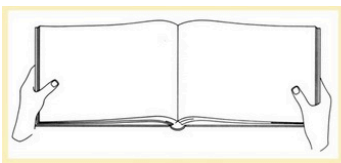
Nivel educativo (Primaria, Secundaria...)

Área/asignatura

Años trabajando en la empresa

[<< Anterior](#)[Siguiente >>](#)

1.2 Versión Supervisores/as

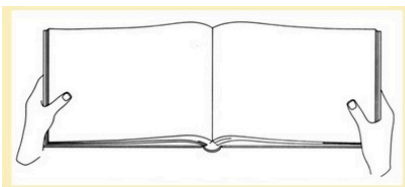


Cuestionario Supervisores/as

BLOQUE I

Este primer grupo de preguntas se dedica al ámbito de la Formación. En él encontrará cuestiones relacionadas con su itinerario formativo, tanto al respecto de la formación inicial como de la continua.

[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)



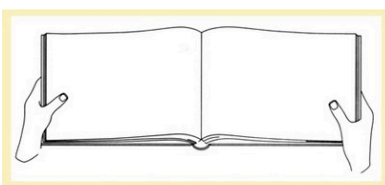
Cuestionario Supervisores/as

1. Indique cuál es su titulación de base (Describa el nombre completo de la titulación, por ejemplo: Licenciado/a en Psicología)

2. Año en que finalizó su titulación de base

- ☒ Seleccione
☐ Antes de 1970
☐ Entre 1970 y 1990
☐ Después de 1990

[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

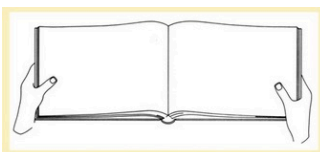
3. En su titulación de base, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☐

4. En caso afirmativo, definir ámbitos de formación

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
☐ Mujeres en la Historia
☐ Mujeres en la Ciencia
☐ Políticas públicas de igualdad
☐ Teoría feminista
☐ Prevención de la violencia de género
☐ Género y Tecnologías de la Información y la Comunicación
☐ Género y Lenguaje
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiete >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

5. A parte de su formación de base, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☒

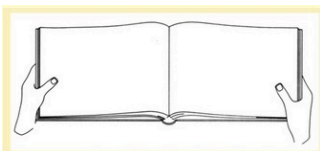
6. En caso afirmativo, especifique los ámbitos de formación

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
☐ Mujeres en la Historia
☐ Mujeres en la Ciencia
☐ Mujeres en la Educación
☐ Políticas públicas de igualdad
☐ Teoría feminista
☐ Prevención de la violencia de género
☐ Género y Tecnologías de la Información y la Comunicación
☐ Género y Lenguaje
☐ Otros (por favor, especifique)

7. Indique dónde obtuvo la mencionada formación

- ☐ Cursos de especialización
☐ Seminarios y Congresos
☐ Máster
☐ Doctorado
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

8. En el ámbito de su editorial, ¿ha recibido formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres?

No ☐ Sí ☒

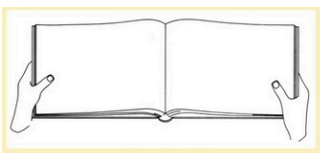
9. En caso afirmativo, especifique los ámbitos en los que se ha formado

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
☐ Políticas públicas de igualdad
☐ Prevención de la violencia de género
☐ Género y Lenguaje
☐ Conclusiones de la Investigación sobre sexismo y libros de texto
☐ Inclusión del principio de igualdad en los libros de texto
☐ Otros (por favor, especifique)

10. Describa brevemente la duración, objetivos y personas encargadas de impartir la formación indicada

Duración
 Objetivos
 Formadores/as

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

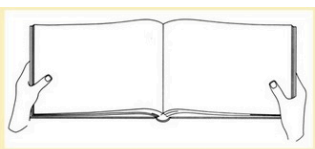


Cuestionario Supervisores/as

BLOQUE II

El segundo grupo de preguntas tiene que ver con el proceso de trabajo de su editorial. En él encontrará cuestiones acerca de los criterios que se siguen a la hora de crear un manual.

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

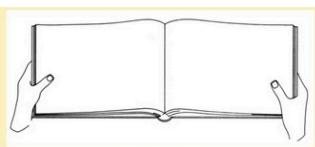
11. En el contexto de su editorial, ¿se atiende específicamente a la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto a lo largo del proceso de redacción y/o supervisión?

No ☐ Sí ☒

12. En caso afirmativo, definir en qué fase/s del proceso de trabajo

- ☐ En el proceso de redacción
☐ En el proceso de supervisión
☐ En ambos

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

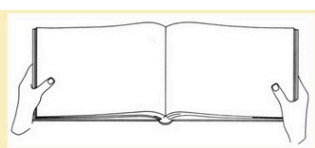
13. En el equipo supervisor, ¿existe una persona o grupo de personas encargada/o de velar por el principio de igualdad en los libros de texto?

No ☐ Sí ☒

14. En caso afirmativo, describa brevemente su número, perfil/es y tareas asociadas

Número de expertos/as
 Perfil/es
 Tareas asociadas

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



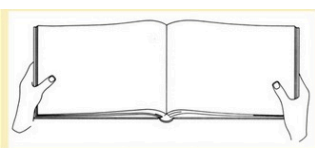
Cuestionario Supervisores/as

15. En la fase de supervisión, ¿sigue criterios específicos acerca de cómo lograr la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto? (por ejemplo, aparición equitativa de ambos sexos en las imágenes)

No ☐ Sí ☒

En caso afirmativo, especifique cuáles

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

17. En el contexto de su editorial, la atención a la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto...

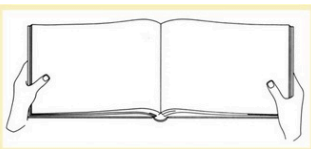
- ☐ No es tenida en cuenta de una manera sistemática
☐ Se atiende sólo en determinados proyectos editoriales
☐ Es un aspecto más a considerar
☐ Es un compromiso que vehicula el trabajo editorial

18. En el contexto de su editorial, ¿existen directrices específicas (documentos de trabajo, guías, orientaciones) sobre cómo hacer efectiva la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto?

No ☐ Sí ☒

En caso afirmativo, describa brevemente de qué tipo de documentos se trata y cómo fueron elaborados

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



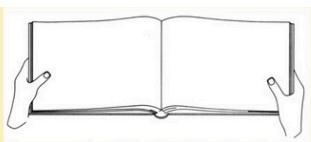
Cuestionario Supervisores/as

20. Más allá de la atención prestada a la inclusión del principio de igualdad en las fases de redacción y supervisión, ¿existen otro tipo de controles específicos para evaluar el grado en que un libro de texto incluye el principio de igualdad?

No Sí
☐ ☐

En caso afirmativo, describa en qué consiste y por quién es realizado

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

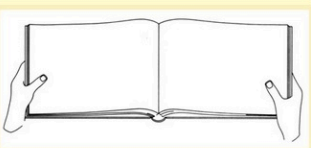
22. A la hora de reeditar un libro de texto, ¿se hace hincapié en la mejora de la inclusión del principio de igualdad?

☐ No, nunca
☐ No de forma sistemática
☐ Sólo si es un punto conflictivo del manual
☐ Sí, sistemáticamente

23. Indique si conoce la existencia de alguno de los siguientes documentos

- ☐ Investigaciones de grupos universitarios al respecto de la presencia de sexismo en los libros de texto
☐ Publicaciones del Instituto de la Mujer sobre sexismo y libros de texto
☐ Recomendaciones de las Administraciones educativas al respecto de la elaboración de libros de texto no sexistas
☐ Recomendaciones internacionales sobre la incorporación del principio de igualdad en los libros de texto
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

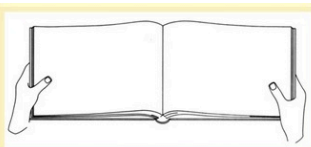
24. En su tarea de supervisor/a, ¿con qué frecuencia acude a recomendaciones al respecto de cómo llevar a cabo la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto?

| | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Conclusiones de grupos de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones del Instituto de la Mujer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones de las Administraciones educativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones internacionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Recomendaciones de la propia editorial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, señale los siguientes detalles del último de los documentos que consultó

Título
 Autoría
 Contenido

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

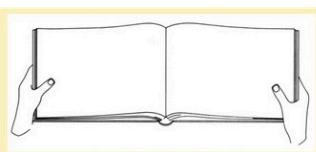


Cuestionario Supervisores/as

BLOQUE III

El tercer grupo de preguntas se dedica a las Opiniones. En él se solicitará su parecer al respecto de algunos aspectos relacionados con la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto.

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

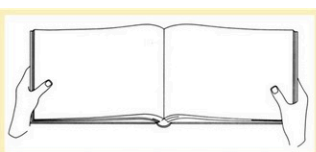
26. ¿Cree que, a un nivel global (es decir, teniendo en cuenta el conjunto del sector, no sólo los libros publicados por su editorial), existe aún sexismo en los libros de texto?

- ☐ No
☐ Sí, pero sólo en cuanto a cuestiones de forma
☐ Sí, en cuestiones de fondo
☐ Sí, en cuestiones de fondo y forma

27. En su opinión, y también a un nivel global, el proceso de inclusión del principio de igualdad en los libros de texto...

- ☐ Ha sido solucionado de una manera definitiva
☐ Ha mejorado y es suficiente
☐ Ha mejorado pero es insuficiente
☐ No ha mejorado

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

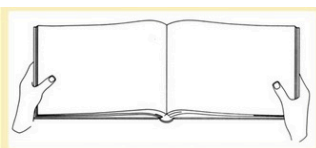
28. Valore, en una escala de 0 a 5, la importancia que otorga a cada uno de los siguientes retos a los que se enfrenta el libro de texto

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Adaptación a las Tecnologías digitales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inclusión del principio de igualdad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tratamiento de la diversidad (cultural, racial, afectivo-sexual...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adecuación a diferentes ritmos/niveles de aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Actualización permanente de contenidos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. En su opinión, ¿quién/es debería/n encargarse de velar por la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto?

- ☐ Las propias editoriales
☐ Las Administraciones educativas
☐ El Instituto de la Mujer
☐ El Ministerio de Educación
☐ La Universidad
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



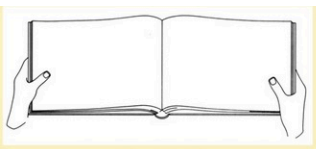
Cuestionario Supervisores/as

30. Según su criterio, ¿deberían existir mecanismos de control por parte de la Administración central (Ministerio de Educación) que garantizaran la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto por parte de las editoriales? (Elija UNA SOLA opción justificando los motivos de su respuesta)

No

Sí

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

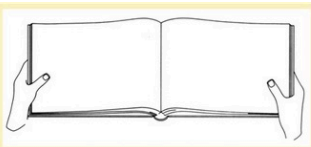


Cuestionario Supervisores/as

31. Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

| | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| La propia editorial ha de generar mecanismos internos para asegurar la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El Ministerio de Educación/las Administraciones educativas han de aprobar los proyectos editoriales antes de ser editados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| El Ministerio de Educación/las Administraciones educativas han de supervisar los libros una vez editados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grupos de expertos/as ajenos a la editorial y a las Administraciones han de aconsejar en la redacción de los libros de texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grupos de expertos/as ajenos a la editorial y a las Administraciones han de supervisar los libros de texto una vez editados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

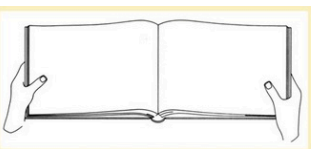


Cuestionario Supervisores/as

BLOQUE IV

Este penúltimo grupo de preguntas se dedica al ámbito de las Dificultades. En él encontrará cuestiones al respecto de los posibles problemas que, en el ejercicio habitual de su profesión, puede encontrar a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto.

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

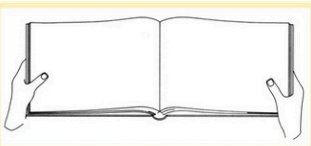
32. A nivel personal, ¿encuentra dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto?

No ☐ Sí ☐

33. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina el tipo de dificultad

- ☐ A nivel de formación (no poseo los conocimientos)
☐ A nivel de ejecución (no sé cómo aplicarlos)
☐ A ambos niveles

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

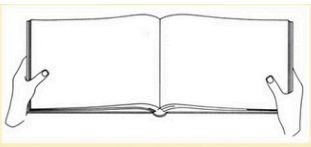
34. A nivel de grupo de trabajo, ¿encuentra dificultades a la hora de incluir el principio de igualdad en los libros de texto?

No ☐ Sí ☐

35. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina el tipo de dificultad

- ☐ No existen personas con formación específica en materia de igualdad
☐ No existen criterios unificados
☐ No existe una percepción común sobre la importancia de lograr la inclusión
☐ No existen procedimientos claros
☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



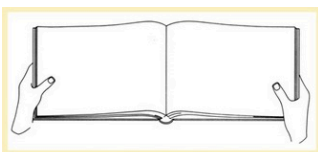
Cuestionario Supervisores/as

36. Valore de 0 a 5 el grado en que los siguientes motivos pueden condicionar la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Motivos económicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Motivos estructurales (organización interna de la empresa) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No se percibe demanda social al respecto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Existencia de otras cuestiones más urgentes por resolver | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ausencia de directrices sobre cómo ejecutarlo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

37. Si considera que existen otros motivos, más allá de los indicados en la pregunta anterior, que condicionan la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto, descríbalos a continuación

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

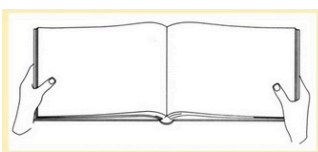
40. Al supervisar libros de texto, ¿recomienda el uso del masculino genérico/masculino plural (por ejemplo, escribe "alumnos" en lugar de "alumnado")?

No ☐ Sí ☐

41. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, seleccione las razones por las que lo utiliza

- ☐ Economía del lenguaje
- ☐ Motivos estéticos
- ☐ Facilidad de lectura
- ☐ Herencia lingüística
- ☐ Inercia del lenguaje (costumbre)
- ☐ Dificultad de encontrar términos genéricos (masculinos y femeninos)
- ☐ Otros (por favor, especifique)

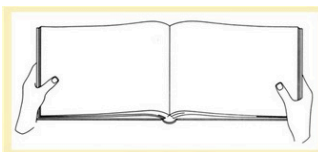
[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

42. Si las encuentra, señale dificultades u obstáculos detectados en el ejercicio habitual de su profesión que median en la efectiva inclusión del principio de igualdad en los libros de texto y que no han sido consideradas hasta el momento

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)

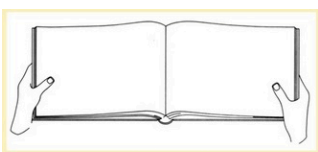


Cuestionario Supervisores/as

BLOQUE V

Ha llegado al último bloque de preguntas. En el mismo, encontrará cuestiones acerca de las demandas específicas que las y los profesionales de las editoriales solicitan para hacer efectiva la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

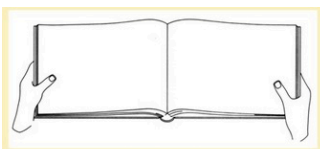
43. ¿Considera que necesita recibir formación específica en materia de igualdad de oportunidades?

No ☐ Sí ☒

44. En caso afirmativo, defina en qué ámbitos

- ☐ Marco legal a favor de la igualdad
- ☐ Mujeres en la Historia
- ☐ Mujeres en la Ciencia
- ☐ Políticas públicas de igualdad
- ☐ Teoría feminista
- ☐ Prevención de la violencia de género
- ☐ Género y Tecnologías de la Información y la Comunicación
- ☐ Género y Lenguaje
- ☐ Otros (por favor, especifique)

[<< Anterior](#) [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

45. En relación con las herramientas para introducir el principio de igualdad en los libros de texto, ¿considera que necesita recibir formación sobre algún aspecto concreto?

No ☐ Sí ☐

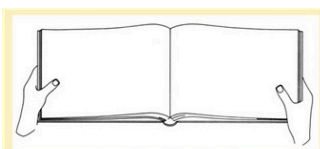
46. En caso afirmativo, definir cuáles

- ☐ Alternativas al uso del masculino genérico
- ☐ Mujeres relevantes en las distintas materias
- ☐ Construcción de modelos que ofrezcan modelos alternativos a los roles tradicionales masculino y femenino
- ☐ Alternativas al discurso androcéntrico
- ☐ Otros (por favor, especifique)

47. Especifique dónde le gustaría recibir la mencionada formación

- ☐ En el lugar de trabajo
- ☐ En otras instituciones
- ☐ En ambos
- ☐ Otros (por favor, especifique)

<< Anterior [Siguiente >>](#)



Cuestionario Supervisores/as

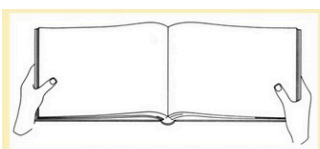
48. Según su opinión, ¿sería necesario buscar algún consenso entre empresas, instituciones y/o grupos de expertas/os de cara a la eliminación de las desigualdades en los libros de texto?

No ☐ Sí ☐

49. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina qué tipo de consenso

- ☐ Colaboraciones con expertos/as
- ☐ Pacto entre editoriales
- ☐ Regulaciones específicas a nivel central
- ☐ Regulaciones específicas a nivel autonómico
- ☐ Consenso global entre editoriales, expertos/as y administraciones
- ☐ Otros (por favor, especifique)

<< Anterior [Siguiente >>](#)

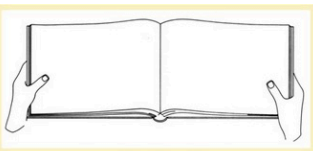


Cuestionario Supervisores/as

50. De las siguientes opciones, valore de 0 a 5 su grado de necesidad de cara a facilitar la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Necesidad de seguir avanzando en la investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necesidad de articular mecanismos de conexión entre los resultados de la investigación y la praxis de las editoriales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necesidad de contar con recomendaciones específicas o guías que orienten la elaboración de libros de texto coeducativos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necesidad de contar en las editoriales con personas expertas en la materia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

<< Anterior [Siguiente >>](#)



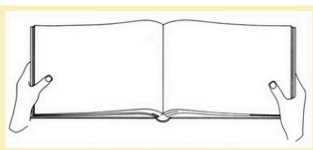
Cuestionario Supervisores/as

51. ¿Cree que la elaboración de una guía/recurso con orientaciones sobre cómo introducir el principio de igualdad en los libros de texto sería útil de cara a su trabajo diario (Elija UNA SOLA opción justificando los motivos de su respuesta)

No
Sí

52. En el caso de que se elaborasen guías o recursos sobre cómo incluir el principio de igualdad en los libros de texto, ¿qué aspectos cree que deberían cubrir?

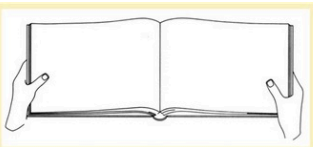
<< Anterior Siguiente >>



Cuestionario Supervisores/as

53. Está llegando al final del cuestionario. Si desea añadir algún comentario u observación que hasta el momento no ha tenido oportunidad de plasmar, hágalo aquí.

<< Anterior Siguiente >>



Cuestionario Supervisores/as

54. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A continuación, se solicitan una serie de datos para facilitar el análisis de sus respuestas en relación con determinadas variables. Recuerde que la información suministrada es confidencial y anónima, y en ningún caso nadie la podrá relacionar con usted ni con su empresa. De cara a la difusión de los resultados, el nombre de las editoriales aparecerá representado por letras u otra simbología, de forma que sea imposible su identificación. Esta pregunta tiene carácter obligatorio. (*)

Sexo

Edad

Editorial (si forma parte de un grupo editorial, por favor, indique el nombre de su empresa, NO del grupo al que ésta pertenece)

Nivel educativo (Primaria, Secundaria...)

Área/asignatura

Años trabajando en la empresa

<< Anterior Siguiente >>

ANEXO 2. Carta de colaboración oficial

Dra. Teresa Rabazas
María Vaíllo Rodríguez
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
c/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 - Madrid



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

19 de octubre de 2010

Estimado/a Sr./Sra.:

El motivo de esta carta es solicitar su colaboración en la investigación titulada "Género y libros de texto en el sistema educativo español", que actualmente se está llevando a cabo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

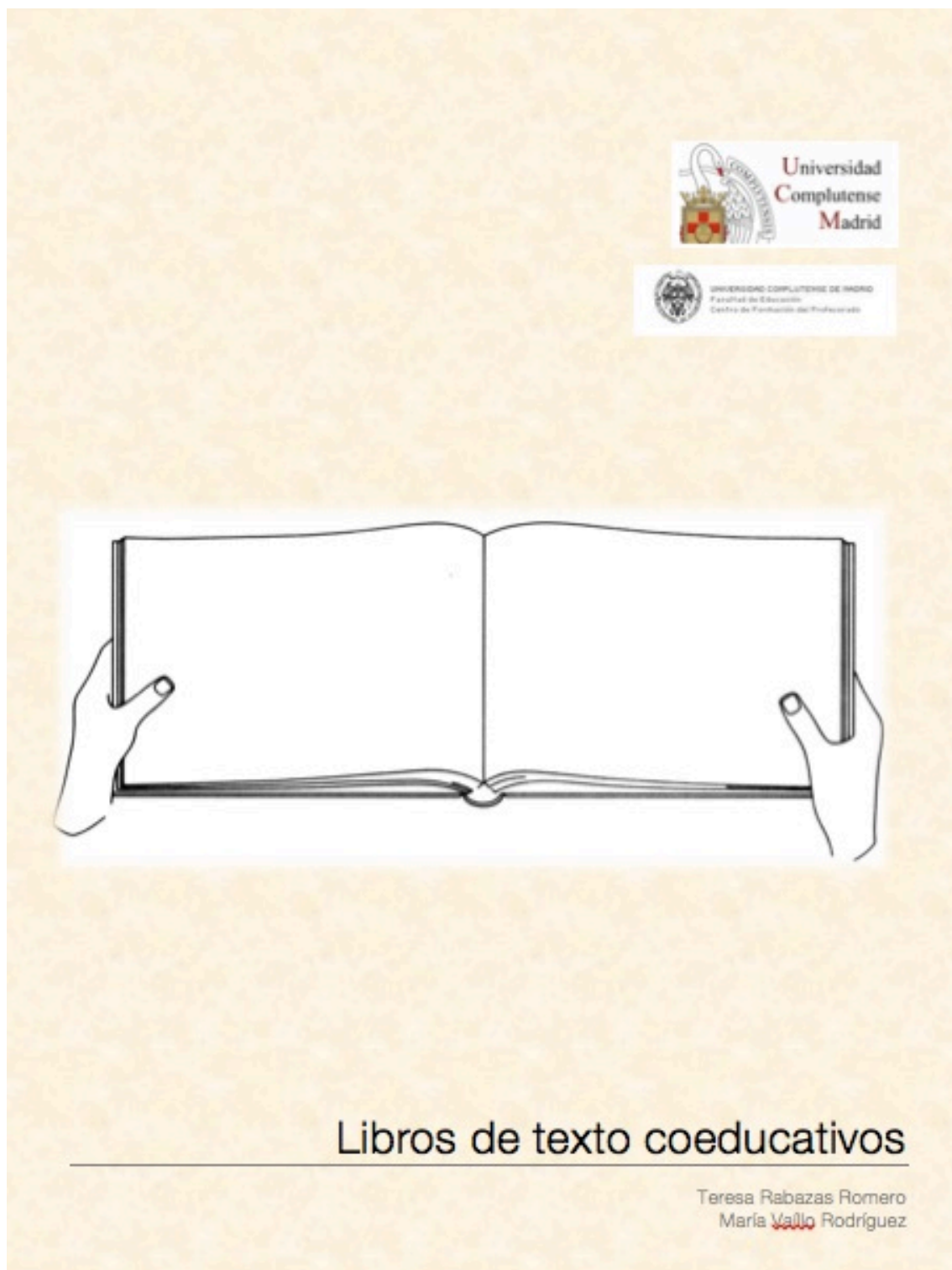
El mencionado trabajo plantea el tema de la incorporación de la coeducación y el principio de igualdad en los libros de texto, tratando de servir de ayuda y soporte a las editoriales. La presente investigación no pretende analizar hasta qué punto sus manuales incorporan la perspectiva de género, sino que propone la confección de una herramienta que funcione como un recurso en la elaboración de manuales coeducativos.

La investigación llama a participar a todas y cada una de las editoriales de libros de texto del contexto español a través de la respuesta a un cuestionario, en el que se solicitan datos relativos a las opiniones, estrategias, dificultades y necesidades detectadas por los equipos editoriales a la hora de incluir el principio de igualdad en sus manuales educativos.

Toda la información que facilite queda amparada por el secreto estadístico, y ninguna persona la podrá identificar con usted o con su empresa. La difusión de los resultados se realizará sin posibilidad de reconocer a los profesionales o editoriales que los han proporcionado.

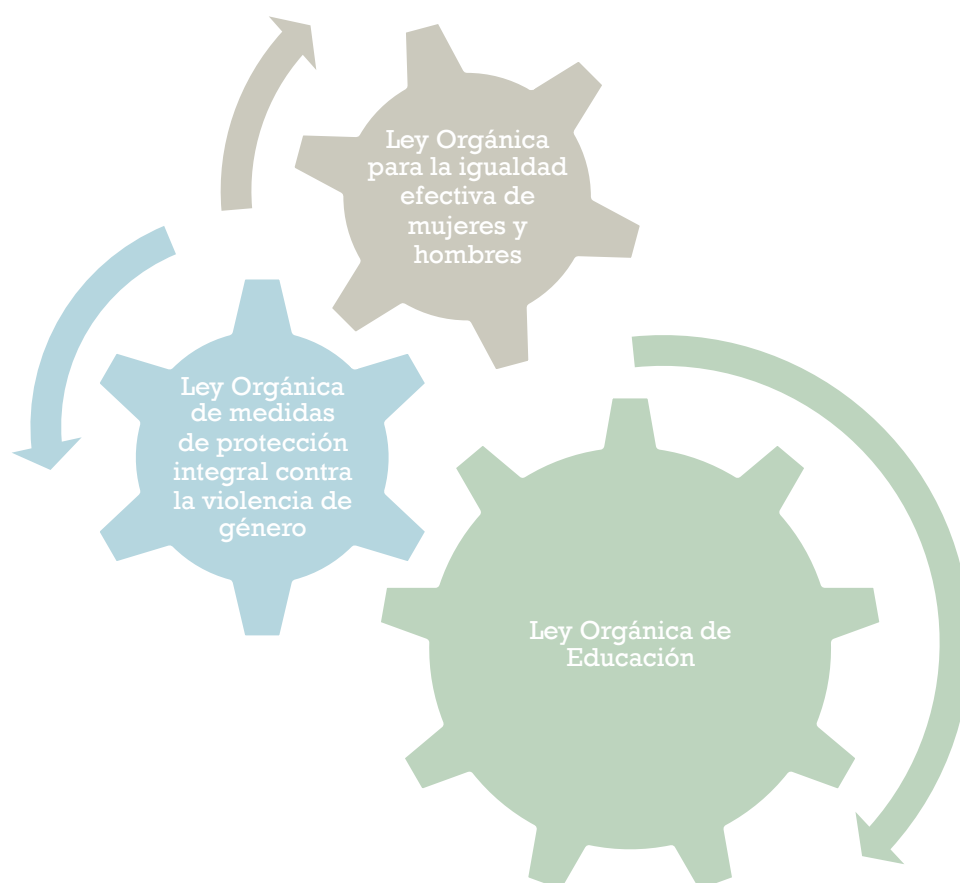
Le agradecemos de antemano su colaboración, recordándole la importancia de su participación en el desarrollo del proyecto, que como se ha dicho revierte en las propias editoriales y tiene en ellas a sus principales destinatarias.

ANEXO 3. Dossier remitido a las editoriales



MARCO LEGAL

La inclusión del principio de igualdad en los libros de texto es un aspecto contemplado en los actuales marcos legales desde una triple dimensión normativa, pues aparece recogido tanto en las disposiciones establecidas en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, como en la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* y en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*. Además, a nivel autonómico, el desarrollo de cada uno de estos tres marcos legales incorpora importantes referencias al respecto de la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto.



Entre su articulado, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*, señala que los libros de texto deben:

“(...) reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa”

Por su parte, la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* dedica un capítulo a aquellas a implementar en el ámbito educativo, entre las que señala la obligación de velar “para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres” (Artículo seis).

En línea con lo anterior, la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* dedica su Artículo 24 a la integración del principio de igualdad en la política educativa, entre cuyas actuaciones aparecen aquellas destinadas a incluir en los currículos de todas las etapas educativas el principio de igualdad, “la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos” (Apartado 2.b) y “el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia” (Apartado 2.f).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE GÉNERO Y LIBROS DE TEXTO (1970-2010)

Las investigaciones sobre sexismo y libros de texto en España tienen una larga tradición que se remonta varias décadas atrás. Ya desde los años ochenta empiezan a diseñarse estudios que analizan el grado y la forma en que las mujeres aparecen en los manuales.

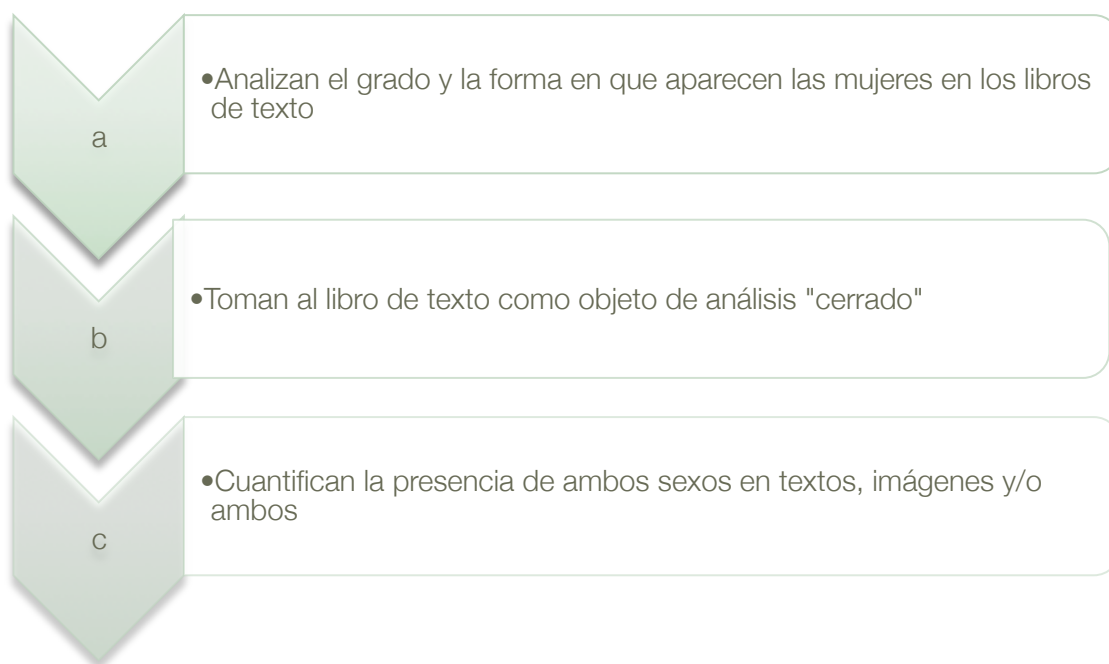
La revisión bibliográfica de los trabajos realizados hasta el momento da cuenta de que, desde la década de los años ochenta, se han realizado un total de 24 investigaciones (incluyendo tesis doctorales) cuyo objetivo fundamental es el análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. Algunos de los estudios de más reciente publicación subrayan la importancia de los cambios y esfuerzos adoptados por las editoriales en los últimos treinta años a este respecto, pero siguen haciendo hincapié en la necesidad de avanzar hacia una plena incorporación del principio de igualdad, pues consideran que la presencia de las mujeres y lo femenino en los manuales escolares es un punto susceptible de ser mejorado.

Como ejemplo del debate generado y la actualidad y repercusión de este tema basta citar la existencia de la Proposición no de Ley sobre la inclusión de las aportaciones de las mujeres a los contenidos de la enseñanza secundaria obligatoria, llevada recientemente al Congreso de los Diputados y actualmente debatida en la Comisión de Igualdad. Dicha propuesta ha surgido a raíz de las conclusiones de un estudio de la Universidad de Valencia en el que se ha cuantificado la presencia de las mujeres en los libros de texto, cifrada en un 12,8%.

UNA NUEVA PERSPECTIVA EN EL TRABAJO HACIA LA INCORPORACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO

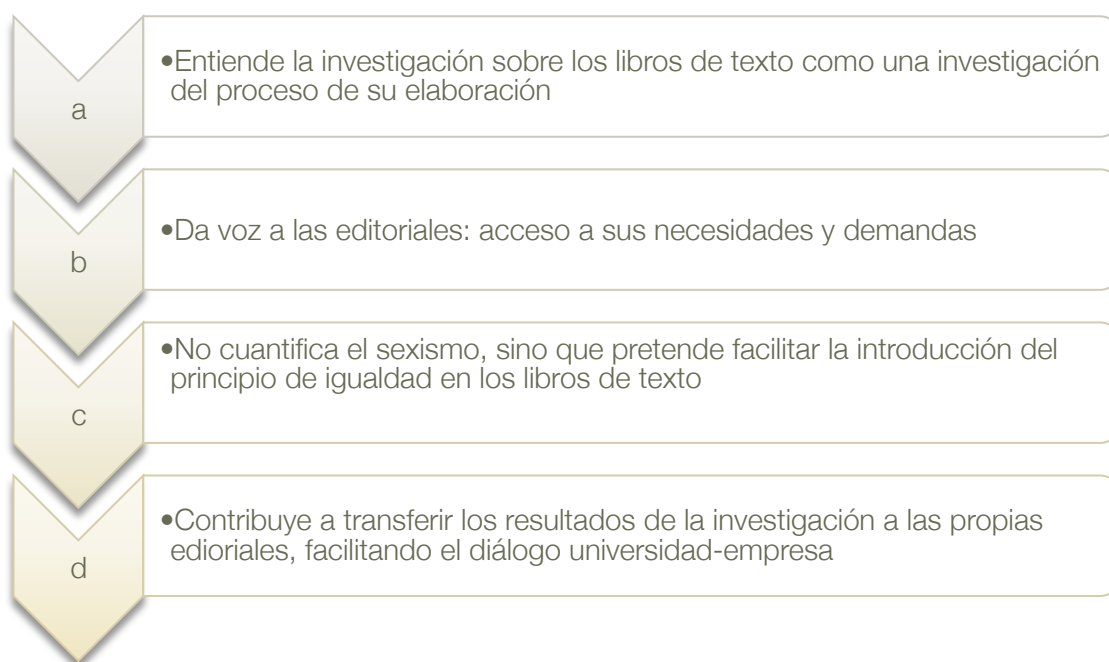
La investigación *Libros de texto coeducativos* nace de un planteamiento claro: la necesidad de introducir nuevas consideraciones al respecto de los estudios tradicionales sobre género y libros de texto en España.

Las aproximaciones hasta ahora realizadas, tal y como se ha comentado, tienen por objetivo la cuantificación de la presencia de las mujeres y el análisis de otras variables de tipo cualitativo que aparecen vinculadas a tales apariciones. En todos estos casos, el libro de texto se trata como objeto de estudio, y el análisis se centra en sus imágenes, textos, o en ambos a la vez. Este tipo de investigaciones estudian el libro de texto como un producto cerrado. El resultado de los análisis sitúa a los manuales escolares en un *continuum* de mayor o menor nivel de sexismo.



Sin embargo, los libros de texto son resultado de un elaborado y complejo proceso, que atraviesa diferentes fases y en el que se ven implicados/as multitud de profesionales. Por ese motivo, la investigación que presentamos se plantea dar

la voz a las propias editoriales, que han sido excluidas de los estudios en las investigaciones precedentes. A través de la respuesta a un cuestionario dirigido a redactores/as y supervisores/as proponemos acceder a un conocimiento acerca de las necesidades y demandas que las y los profesionales del ámbito sugieren de cara a la mejora de la introducción en los manuales del principio de igualdad. El fin último de la investigación es, atendiendo tanto a las demandas de las editoriales como a los hallazgos de la investigación previa en la materia, la elaboración de una herramienta que sirva de soporte a la hora de confeccionar libros de texto coeducativos, y de adaptar los ya existentes.



INVESTIGADORAS

La investigación *Libros de texto coeducativos* nace en el seno del programa de doctorado *Conocimiento pedagógico avanzado: calidad, diversidad y evaluación* y en el contexto del grupo de investigación *Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades*. Este último conforma un grupo consolidado de la Universidad Complutense de Madrid, a cuya categoría accedió por Resolución de la Comisión de Investigación de fecha 10 de abril de 2008. En los últimos cinco años, ha participado en un importante número de proyectos de I+D+I, como los titulados *Las editoriales escolares de Madrid como agencias de innovación educativa en el siglo XX*, *Género y Museología de la educación*, y *Trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español: participación democrática e innovación educativa, 1970-2001*. A través de su página web, puede acceder a información complementaria acerca de sus publicaciones, actividades y novedades. (http://www.pixelcpg.com/clientes/grupo_invest/cultura_escolar.html)

Las investigadoras principales que atenderán el proyecto de investigación *Libros de texto coeducativos* son María Teresa Rabazas Romero, profesora titular y actual Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y María Vaíllo Rodríguez, investigadora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, doctoranda en Educación e investigadora del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFPIE, Ministerio de Educación).

La investigación *Libros de texto coeducativos* cuenta con una página web (<http://librosdetextocoeducativos.wordpress.com>) que pretende centralizar la información del proyecto, así como la recogida y difusión de los datos. Las cuestiones relativas al proceso de la investigación, pueden encontrarlas a continuación.

INFORMACIÓN PRÁCTICA PARA LAS EDITORIALES

Llamamos a todas las editoriales de libros de texto del Estado español a colaborar en la investigación mediante la cumplimentación de un cuestionario en el que se solicita información acerca de las demandas y necesidades al respecto de la inclusión del principio de igualdad en los libros de texto. Para ello, cada editorial, en la medida en que su estructura lo permita, designará a dos personas: una del equipo de redacción y una del equipo de supervisión pedagógica o de edición, en orden a completar la encuesta.

Con el fin de evitar molestias a las y los encuestados y agilizar la respuesta, está previsto que el cuestionario se rellene on-line por medio de una aplicación telemática cuyo enlace se ha alojado en sección “Cuestionario” de la página web del proyecto (<http://librosdetextocoeducativos.wordpress.com>). Allí encontrarán dos links: uno para el perfil de redactores/as y otro para el de supervisores/as o editores/as. Para acceder al cuestionario, basta pulsar el enlace que se corresponda con el perfil de quien rellena la encuesta, e introducir como clave la palabra **Editoriales**.

Toda la información que nos facilite quedará amparada por el secreto estadístico, y no se podrá identificar con ninguna persona ni empresa. Una vez analizados los resultados, la difusión de los mismos se realizará sin posibilidad de conocer a las/los profesionales o editoriales que los han proporcionado.

Rogamos encarecidamente su colaboración en el proyecto, pues, como se ha mencionado previamente, el debate al respecto de la igualdad en los libros de texto no será completo sin la voz de las propias editoriales, sin la expresión de sus demandas y necesidades.

EDITORIALES PARTICIPANTES

Baia Edicions
Bromera
Bruño
Cambridge University Press Iberia
Casals
Dylar
Ecir
ECU (Editorial Club Universitario)
Ediciones Alfar
Ediciones de la Torre
Ediciones del Laberinto
Ediciones del Serbal
Editex
Editilde
Editorial Nadal-Arcada
Editorial Donostiarra
Educa-Line
Elkarlanean
Erein
Eumo
Grupo Anaya
Grupo Edebé
Grupo editorial Luis Vives
Grupo Everest
Grupo Santillana
Grupo SM
Hermés Editora General
Ibersaf
Ideas propias editorial
La Galera
Macmillan Iberia

Marfil

McGraw Hill Interamericana

Mira Editores

Nau Llibres

Octaedro

Oxford University Press

Pearson Educación

Proyecto Sur

SGEL

Teide

Vicens Vives

BIBLIOGRAFÍA

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.

Capellán de Toro, L. & Amezcua Recover, A. (1988). *La imagen en los libros de texto y el reparto de roles en función del sexo*. Granada : Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación.

Cerezal Sierra, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Cerezo Vázquez, C. et al. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: C.O.E.N.S.

Fernández Reiris, A. (2005). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.

Fuentes García, M.J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato. I Certamen de Investigación Mujer y Sociedad "Tina Aguinaco"*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.

García Gracia, M. (1993). *El sexismo en los libros de textos, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Garreta, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación*, 275, 93-106.

Garreta , N. & Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.

IMOP encuestas (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

López Romero, M. A. (2002). *El sexismo en los libros de texto*. En Flecha García, C. & Núñez Gil, M. (Coords.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 201-205). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Lezcano, S. (1977). Tontas útiles desde la EGB. *Cuadernos de Psicología*, 11-12, 40-46.

Luengo González, M.R. & Blázquez Entonado, F. (2004). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la Mujer de Extremadura.

Manassero Mas, M. A. & Vázquez Alonso, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 4, 415-429.

Manassero Mas, M. A. & Vázquez Alonso, A. (2003). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 50, 31-45.

Moreno, A. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la Historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal.

Nieto Bedoya, M. (1991). Los textos escolares transmisores de un currículum oculto. *Tabanque*, 7, 75-84.

Terrón Caro, M. T. & Cubano-Delgado, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación primaria: estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio siglo XXI*, 27.1, 231-248.

Velasco Gilbert, M. L.; Vázquez Rolland, D. & Ibáñez Carrasco, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.